



**Educação Especial e Formação Inicial de Professores no
Sistema Educativo Angolano: a visão de
professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de
Formação**

Isabel Tchingondundu

**DISERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA
À FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO PORTO EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Educação Especial e Formação Inicial de Professores no
Sistema Educativo Angolano: a visão de
professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de
Formação**

Isabel Tchingondundu

Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação sob orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes.

Junho de 2015

Resumo

A prioridade revelada, e insistida, pela conferência de Salamanca em 1994 sobre a educação especial tem constituído um elemento fundamental ou mesmo uma pedra angular na definição de políticas de maior atenção à educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE): Nesta trajetória, também a formação de professores para intervirem no domínio da educação especial tem vindo a sofrer evoluções. Com o alargamento da escola para todas as instituições escolares tiveram de encontrar respostas formativas diversificadas e de adoptar estratégias de “contextualização curricular” (Fernandes et al, 2013) promotoras de um modelo educacional inclusivo. Também a formação de professores, tem vindo a acompanhar este movimento promissor de uma educação inclusiva integrando nos planos curriculares as questões multiculturais e de formação para a diversidade. Porém, como sabemos, esta orientação não seguiu o mesmo ritmo de implementação nos diferentes países, não chegando, assim, ao mesmo tempo a “todo o mundo”. É no quadro desta problematização que se situa este estudo. Desta forma, a presente pesquisa procurou aprofundar o conhecimento sobre a educação especial e a formação inicial de professores no Sistema Educativo Angolano para intervirem no campo da educação especial. Mais especificamente, o estudo teve na base a seguinte questão de investigação: Que princípios, e características, têm orientado/ as políticas da educação especial e de formação de professores no sistema educativo de Angola na transição do século XX para o século XXI? Dito de outro modo, pretendeu-se perceber as respostas educacionais que o mesmo sistema educativo tem oferecido às crianças e jovens com NEE e como tem sido organizada a formação de professores para responder a esta população. Em termos metodológicos, tratou-se de um estudo de caso realizado na Escola de Formação de Professores da Caála, Huambo. Para tal, para além da pesquisa bibliográfica, recorreu-se à análise de documentos da política educativa e da formação de professores para a educação especial, (documentos legais de nível central e documentos da escola), uma entrevista ao Diretor da Escola e a um inquérito por questionário a professores formadores da mesma Escola, (n=29). Os resultados indiciam uma grande distância entre as intenções, e princípios, consagradas nos documentos legais sobre a educação especial e a materialização daquelas intenções. Por outro lado, a visão dos professores evidencia pouco conhecimento sobre a educação especial e, consequentemente também, uma certa ambiguidade quanto à existência no currículo de uma área disciplinar focada na educação especial. Em relação à formação de professores os resultados mostram que os professores apresentam carências de formação em áreas específicas, como é o caso da educação especial, e em metodologias de intervenção que os apoiem na intervenção adequação dos processos curriculares com crianças com NEE.

Palavras-chave: Educação Especial; inclusão; formação de professores em Angola

Abstract

The priority disclosed and emphasized by the Salamanca Conference about Special Education in 1994, has been a fundamental element or even a cornerstone in defining greater policy attention to education of people with Special Educational Needs (SEN). In this trajectory, teachers' training to intervene in the field of special education has also been undergoing changes. Considering the concept of school for all, educational institutions had to find diverse training responses and adopt strategies of "curricular contextualization" (Fernandes et al, 2013) that promote an inclusive educational model. Teacher education has also been following this promising movement of inclusive education by incorporating in the curriculum topics such as cultural diversity. However, this approach had different stages of implementation in different countries, not reaching, consequently, "the entire world" at the same time. It is within this framework that our study is developed. Thus, the present study sought to deepen the knowledge about special education and to understand how the initial training of teachers in the Angola education system prepares teachers to intervene in the field of special education. More specifically, the study was grounded on the following research question: What principles and characteristics have guided the policies of special education and teacher training in the Angola education system in the transition from the XX to the XXI century? In other words, the aim was to understand the educational responses that the same education system has been offering to children and young people with SEN and how the training of teachers has been organized to respond to this population. Methodologically, this was a case study held in the School of Teacher Education of Caála, Huambo. To accomplish the objectives of this study, in addition to the literature review, we have undertaken document analysis of educational policies and teacher training documents for special education (legal documents of central level and school documents), an interview with the School's Principal and a questionnaire to teachers trainers from the same school (n=29). The results indicate a substantial gap between the intentions and principles enshrined in the legal documents on special education and the embodiment of those intentions. On the other hand, teachers' vision shows little knowledge of special education and, consequently, an ambiguity as to whether a subject area focused on special education exists in the curriculum. Regarding teachers' training, results reveal that teachers have training needs in specific areas such as special education and intervention methodologies that supports the intervention and applicability of curricular processes with children with SEN.

Keywords: Special Education; inclusion; teachers training in Angola.

Resumé

La priorité révélée et soulignée par la conférence de Salamanque en 1994 sur l'éducation spécialisée constitue un élément fondamental et une pierre angulaire pour la définition des politiques avec grande attention à l'éducation des personnes avec nécessités éducatives spécialisées - Special Educational Needs (SEN). Dans cette optique, la formation des enseignants pour intervenir dans le domaine de l'éducation spécialisée a changé. En ce qui concerne *l'école pour tous*, des institutions scolaires ont besoin de trouver des réponses diversifiées et d'adopter des stratégies pour la contextualisation curriculaire (Fernandes et al, 2013) qui promeuvent un modèle éducatif inclusif. Également, la formation des enseignants accompagne ce mouvement prometteur d'une éducation inclusive, en intégrant des questions multiculturelles et de formation pour la diversité dans les plans curriculaires. Toutefois, cette orientation n'a pas été mise en œuvre dans un rythme égal dans différents pays, donc elle n'arrive pas au même moment pour « tous ». C'est dans ce contexte que notre étude intervient. Ainsi, l'investigation a cherché à approfondir des connaissances sur l'éducation spécialisée et la formation initiale des enseignants pour intervenir dans le contexte de l'éducation spécialisée dans le système éducatif de l'Angola. Plus spécifiquement, cette étude a comme base la question suivante: Quels principes et caractéristiques guident les politiques de l'éducation spécialisée et de formation des professeurs dans le système éducatif de l'Angola dans la transition du 20^e siècle au 21^e siècle? Autrement dit, l'étude a essayé de comprendre des réponses éducatives que ce système offre aux enfants avec SEN et, également, comment la formation des enseignants est organisée pour répondre à cette population. Comme méthodologie, la recherche s'appuie sur une étude de cas réalisée dans l'École de Formation des Enseignants en Caála, Huambo. Au-delà de la recherche bibliographique, nous avons recours à l'analyse de documents sur la politique éducative et la formation des enseignants sur l'éducation spécialisée (documents juridiques au niveau central et documents de l'école), à un entretien avec le Directeur de l'école et à une enquête à travers un questionnaire aux formateurs d'enseignants de la même école (n=29). Les résultats indiquent une grande distance entre les intentions et les principes consacrés dans les documents juridiques sur l'éducation spécialisée et leur réalisation pratique. D'autre part, la vision des formateurs souligne peu de connaissances sur l'éducation spécialisée et, en conséquence, une ambiguïté en ce qui concerne l'existence d'un domaine focalisé sur l'éducation spécialisée dans le programme scolaire. En ce qui concerne la formation des enseignants, les résultats révèlent qu'il y a une carence dans la formation aux domaines spécifiques, comme l'éducation spécialisée, aux méthodologies d'intervention qui peuvent fonctionner comme support pour l'adéquation des processus curriculaires avec les enfants ayant besoin d'éducation spécialisée.

Mots-clés: Éducation spécialisée; Inclusion; Formation des enseignants en Angola

Agradecimentos

Embora este deva ser um trabalho individual, na realidade acabou por ter uma característica de “trabalho de grupo” uma vez que existem muitas pessoas sem as quais não teria sido possível a sua realização e, por isso, merecem a minha singela gratidão. Em primeiro lugar dirijo o meu apreço à Professora Doutora Preciosa Fernandes, coordenadora do domínio Gestão Educacional, Currículo e Intervenção Prioritária do Mestrado em Ciências da Educação que, incondicionalmente, aceitou que a pesquisa estivesse sob a sua orientação e ao longo do desenvolvimento da mesma fê-lo de forma tão sábia, quer em termos profissionais quer humanos.

Às minhas Irmãs do Instituto a que pertenço (Missionárias Filhas D’África), em Angola e em Portugal, pelo acompanhamento atento nestes dois anos de mestrado. Agradeço profundamente todo apoio e carinho que me dedicaram, graças a esse esforço conjunto consegui chegar ao fim.

O meu profundo agradecimento à Escola de Formação de Professores da Caála- Angola onde realizei o estudo empírico, cujos responsáveis sempre se mostraram disponíveis para colaborar comigo e me abriram todas as portas durante o percurso da investigação. Uma palavra especial à pessoa do diretor geral da Escola, aos professores e aos funcionários sem os quais não teria sido possível a realização da investigação.

Às minhas sobrinhas, Yara e Nara, pela companhia nos tempos de muita pressão e por toda a dedicação que o meu cunhado e a minha irmã me prestaram com firmeza de marcar presença afetiva. A todos, a minha profunda gratidão.

À minha amiga Teresinha de Andreio Galiano por me motivar e me acompanhar com seu acolhimento típico do africano deixo também o meu sincero reconhecimento.

À pessoa que me apoiou no processo de análise dos dados, os meus mais sinceros agradecimentos.

INDICE

Introdução.....	13
Capítulo I- EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	17
I.1. Educação Especial: breve contextualização histórica	17
I.1.1. A Educação Especial em Angola	18
I.2. Deficiência, Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais: que conceitos?	23
I.2.1. Modalidades de atendimento às crianças com deficiência/ NEE.....	24
I.3. Educação Especial: uma Educação Inclusiva?.....	27
Capítulo II- FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES.....	31
II.1. Perspetivas teóricas sobre Formação Inicial de Professores: algumas considerações	31
Capítulo III- METODOLOGIA	35
III.1. Metodologia qualitativa.....	35
III.1.1. Questões e Objetivos orientadoras/es da pesquisa	36
III.1.2. Estudo de caso	36
III.2. Técnicas de recolha de informação	37
III.2.1. A entrevista semiestruturada	37
III.2.2. Inquérito por questionário	38
III.2.3. Análise documental	38
III.3. Análise de conteúdo.....	39
Capítulo IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	41
IV.1. Contexto de investigação: Escola de Formação de Professores da Caála.....	41
IV.2. Participantes no estudo.....	43
IV.3. A República de Angola e o acesso de todos à educação de todos: breve contextualização	45
IV.4. A formação de professores em Angola: uma análise focada nos documentos legais	47
IV.4.1. Princípios que orientam a Formação de Professores - Escola de Formação de Professores da Caála.....	52
IV.4.1.1. Caracterização dos planos de formação de professores do ensino primário da Escola de Formação de Professores da Caála	55

IV.5 As percepções dos “atores de terreno”	60
IV.5.1. O “olhar” do Diretor do Instituto de Formação de Professores de Caála.....	60
IV.5.1.1. Atuais políticas da formação de professores	61
IV.5.1.2. Modalidades da Formação	61
IV.5.1.3. Avaliação da formação	64
IV.5.1.4. Relação entre o modelo de formação e as necessidades do Sistema.....	65
IV.5.1.5. A Educação Especial no Currículo de Formação de Professores.....	68
IV.5.2. A visão de professores da Escola de Formação de Professores de Caála-	
Dados obtidos através do inquérito	71
IV.5.2.1. Modelo de Educação Especial.....	71
IV.5.2.2. Valências de apoio à Educação Especial.....	77
IV.5.2.3. Identificação das crianças/ jovens com NEE	79
IV.5.2.4. Tipos de apoio prestado às crianças/jovens com NEE	81
IV.5.2.5. Formação de professores de educação especial	84
Considerações finais	95
Bibliografia.....	99
ANEXOS	i
ANEXO - I	iii
ANEXO III- Programa de Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem (NEE) ...	xiii
ANEXO IV- Programa de Psicologia Formação de Professores de Ensino Primário:	
necessidades educativas.....	xxxiii
ANEXO V- Programa de Educação Especial- Caála	xxxix
ANEXO VI - Guião orientador da entrevista dirigida ao Diretor da Escola de Formação	
de Professores da Caála	xliii
ANEXO VIII - Guião orientador do inquérito aplicado professores/formadores da	
Escola de Formação de Professores da Caála.....	liii
ANEXO IX - Conteúdo obtido a partir do guião de inquérito aplicado a Professores/	
Formadores da Escola de Formação de Professores da Caála.....	lix

Abreviaturas

IMNE – Instituto Médio Normal da Educação
ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas
ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação
INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LBSE- Lei de Bases do Sistema da Educação
MIED – Ministério da Educação
MAD – Modelo de Atendimento a Diversidade
NEE- Necessidades Educativas Especiais
PNFQ - Plano Nacional de Formação de Quadros
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Ciências, Educação e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

Índice de Quadros

Quadro 1. Caraterização dos professores participantes no estudo.....	43
Quadro 2. Formação de professores do Ensino Primário- formação geral.....	55
Quadro 3. Formação de professores do Ensino Primário- formação específica.....	56
Quadro 4. Formação de professores do Ensino Primário- formação profissional.....	56

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Adequação do Modelo de Educação Especial.....	72
Gráfico 2. Caraterísticas do Modelo de Educação Especial.....	75
Gráfico 3. Valências de apoio à Educação Especial.....	78
Gráfico 4. Identificação das crianças/ jovens com NEE	79
Gráfico 5. Tipos de apoio prestado às crianças/jovens com NEE	82
Gráfico 6. Adequação do Modelo de Formação	85
Gráfico 7. A educação especial no currículo de formação inicial de professores	87
Gráfico 8. Relação entre cursos de Formação Especializada e necessidades da população	89
Gráfico 9. Conhecimento dos professores sobre a Educação Especial em Angola.....	91

Introdução

O presente trabalho insere-se no Mestrado em Ciências da Educação, domínio: *Gestão Educacional Currículo e Intervenção Prioritária*. Surge como consequência da necessidade de refletir sobre a educação especial no sistema educativo angolano face à implementação de iniciativas mobilizadoras no sentido de atender ao paradigma do modelo inclusivo. Esta perspetiva é extremamente importante para o país que apenas há onze anos saiu da situação da guerra que durou mais de trinta anos. Esta, como sabemos, trouxe grandes problemas ao país, nomeadamente ao nível da educação uma vez que o governo angolano, para além das pessoas com necessidades educativas no geral, viu-se confrontado com um elevado número de crianças e jovens deficientes fruto da guerra civil. Com o fim do conflito foi essencial criar condições para o retorno das crianças e jovens à escola uma vez que estas constituem um dos mais vulneráveis grupos em Angola, por não frequentar a escola devido ao problema chamada “*as crianças soldados*” que lutavam na guerra civil de Angola. Segundo o relatório denominado “*Princesa Diana! Presente em Angola no campo da Desminagem 1995*”, 30 % da população angolana é portadora de deficiência devido a situação acima referida.

Nesse contexto, a educação especial em Angola tem vindo a assumir maior atenção política mas é apenas em 2001, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro) que ganha maior visibilidade política. Passados dez anos da sua implementação reconhece-se, contudo, que este domínio educacional está ainda muito longe de abranger todas as crianças e jovens em idade escolar portadoras de deficiência. É neste quadro que consideramos pertinente a realização desta investigação, focada na política de ensino vigente na área de educação especial dando ênfase às políticas de formação de professores para intervirem neste domínio e problematizando o modelo de formação em curso. O poder político parece assim reconhecer que uma sociedade em fase de transição de organização política, como é o caso da república de Angola, necessita refletir sobre os princípios que têm orientado a política da educação especial e da formação inicial de professores no sistema educativo do país. Este empenho nacional parece subentender a ideia de que “a educação tem um papel fundamental principalmente através da reconstrução da base humana e da promoção de uma nova consciência que desenvolva nos cidadãos

competências de análise críticas atuais nos sistemas sociopolíticos” (Ngula 2003, p.2). Neste sentido, parece requerer-se um sistema educativo que garanta a inclusão social, a cidadania ativa e a realização pessoal de todas as crianças e jovens

Na verdade, a procura de uma educação de melhor qualidade para todos parece ser um desafio político ainda em debate, tal como fica patente do seguinte excerto no qual se assume que a educação “ (...) é um processo que visa preparar indivíduos para as exigências da vida política, economia e social do país e que se desenvolve na consciência humana no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigações científico técnico nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias nas organizações filantrópicas e religiosas através de manifestações culturais” (Assembleia Nacional, Angola 2001:2).

Infere-se deste enunciado que a educação especial em Angola está num processo de reconfiguração. Relacionada com esta política educativa dirigida para a educação especial está a formação de professores para intervirem neste campo. Apesar da reforma educativa feita no país, este carece ainda de um sistema de formação de professores para intervirem no campo da educação especial devidamente ajustado às necessidades das crianças e jovens. Por isso consideramos importante a realização deste estudo orientado pelo seguinte **problema científico**: *que princípios, e caraterísticas, têm orientado/marcado as políticas da educação especial e de formação de professores no sistema educativo de Angola?*

A formulação de um problema constitui uma das etapas chave do processo de investigação. Em correspondência com o problema científico define-se **como objeto da investigação** *a política de educação especial e de formação de professores de educação especial no sistema educativo de angolano*, e se considera **como objetivo geral da investigação**: *aprofundar conhecimentos sobre a educação especial, e sobre a formação de professores de educação especial, no sistema educativo angolano*. A pertinência do estudo radica na análise da política de educação especial e de formação de professores de educação especial no sistema educativo angolano no sentido de perceber as respostas que o mesmo sistema tem dado às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para tal, para além da pesquisa bibliográfica, recorreu-se à análise de documentos da política educativa e da formação de professores para a educação especial, a uma entrevista ao Diretor da Escola de Formação para Professores de Caála e a um inquérito por questionário aplicado a professores formadores da mesma Escola. Para dar cumprimento ao problema e objetivos

orientadores desta investigação estruturamos o quadro teórico em torno de dois capítulos: o primeiro focado na Educação Especial e o segundo na Formação Inicial de Professores. O Terceiro Capítulo dá conta das opções metodológicas. A segunda parte do trabalho diz respeito ao estudo empírico com a respetiva apresentação e análise dos dados (capítulo IV) e as considerações finais.

Capítulo I- EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo apresenta-se, num primeiro momento, uma contextualização histórica da Educação Especial, focando-nos de seguida na especificidade da Educação Especial em Angola. Num segundo momento, abordam-se os conceitos de Deficiência e de Educação Especial e problematiza-se a Educação Especial enquanto via para uma educação inclusiva.

I.1. Educação Especial: breve contextualização histórica

Recorrendo ao subsídio teórico de Miranda (2003:3) somos confrontados com as ideias de que as sociedades são dinâmicas e, por isso, transportam consigo acontecimentos ou factos que se repercutem nas práticas sociais quotidianas. No que respeita aos cidadãos com deficiência, considera a autora que nas sociedades tradicionais “os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais”. Recorrendo a Pessotti (1984), a mesma autora reforça a opinião de que na era cristã o atendimento das pessoas com deficiência variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, predominando, assim, um modelo de exclusão total.

Devido à mobilidade das sociedades, com o passar do tempo o modelo da exclusão total foi dando lugar ao modelo segregativo cujas características se revestem de uma concepção de benevolência em resultado da qual se passou a adotar uma política de institucionalização dos indivíduos que apresentavam deficiência. Esta tinha subjacente uma intenção, por parte do poder político, de proteção dos deficientes em instituições residenciais. Este modelo segregacionista expandiu-se por todo o século XIX e meados do século XX, dando origem ao “desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, (oferecendo) à pessoa deficiente uma educação à parte” (*ibidem*). Ainda segundo Miranda (2003) no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de *integração social* dos indivíduos que apresentavam deficiência. O objetivo, neste caso, era integrá-los em ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. Este *modelo de integração* tem como premissa o fato de que “a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade” (*ibidem*). Na década de 90, com a declaração de Salamanca assiste-se a

uma nova visão sobre a educação de cidadãos com NEE, perspetivando-se uma abordagem orientada para a inclusão.

Desde então, as questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial (Miranda Correia 2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2010, 2013; Rodrigues, 2001, 2003 a, 2003b, 2006; Fernandes 2013). No entanto observa-se que continua a existir uma grande distância entre os princípios de uma educação inclusiva e uma prática efetiva de inclusão (Miranda Correia, 2004). O *como incluir* continua, assim, a constituir uma grande preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

I.1.1. A Educação Especial em Angola

O Sistema de Educação Angolano ficou profundamente afetado pela guerra civil como já referimos anteriormente. Com efeito, o sistema educativo colonial não contemplava o atendimento escolar das pessoas com deficiências e como consequência da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem política militar e económico- social que se registou após Independência Nacional se conhecem atrasos significativos no domínio educativo em geral e da educação especial em particular.

Quatro anos depois da independência de Angola, em 1979, pela circular nº56 de 19 de Outubro, foi implementada a Educação Especial, data a partir da qual se criaram as condições mínimas indispensáveis, permitindo pôr em funcionamento as escolas de Educação Especial, cuja meta era educar a população com NEE. Na sequência disto, cria-se mais tarde o Departamento Nacional para a Educação Especial através do Decreto nº40/80 de 14 de Maio, Artigo 17º. A partir desta data as crianças com NEE passaram a ter atendimento. Este atendimento era fundamentalmente para crianças com deficiência visual e auditiva. E mais tarde abriram-se as primeiras salas especiais nas escolas do ensino geral, para o atendimento de crianças com deficiência mental¹.

O Ministério da Educação em 1994 fez uma viragem no que concerne às políticas de atendimento escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, aliadas as experiências de outros países e à participação de Angola na assinatura da Declaração de Salamanca (1994). Esta mudança acontece com a implementação do

¹ Quanto à data de criação das primeiras salas especiais nas escolas do ensino geral, para o atendimento de crianças com deficiência mental, o documento consultado é omissivo.

projeto 534/Ang/10, de 1994, sobre Promoção de Oportunidade Educativas para a reabilitação das Crianças Vulneráveis. Assim o projeto permitiu a integração de crianças com NEE nas escolas do ensino regular, em salas especiais e integradas. O projeto correspondeu a duas fases de implementação: a primeira fase iniciada em 1994 em três cidades (Luanda, Benguela e Huila) e a segunda fase iniciada em 2000 nas cidades do Huambo, Cabinda e Kwito Bié. Em 1995 cria-se a Direção nacional para Educação Especial, através do decreto- Lei nº 13/95 de 27 de Outubro (Estatuto Orgânico do MED, art. 18º).

Com a publicação da Lei de Bases dos Sistema Educativo, em 2001, a educação especial é definida como “uma modalidade de ensino universal, quer para o subsistema de ensino geral, como para o subsistema de adulto, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração socioeducativa e socioeconómica dos mesmos alunos” (Artigo 43º). Nesta linha, são explicitados como objetivos específicos da educação especial “desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pela deficiência” (Artigo 44). Este é um sinal que consideramos positivo porque regista-se um interesse de o Estado na definição de políticas de superação de alguns limites dos indivíduos com necessidades educativas especiais. É também enunciado que o Estado se compromete em “Apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional” e em “Desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar; proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida ativa” (Artigo 44º).

Estas definições evidenciam uma atenção da Tutela em relação à intervenção em Educação Especial não apenas relativamente a crianças e jovens portadoras de deficiências físicas sensoriais e mentais e, portanto, numa lógica preventiva, mas também a cidadãos adultos, numa perspetiva da sua inserção social. Esta atenção para com a alfabetização de adultos é reflexo de um país com mais de trinta décadas de guerra e que, por essa razão, não teve condições para construir um sistema educativo estruturado e estável. Nesse sentido, e embora reconheçamos que tem havido esforço político para implementar medidas que visam cumprir os princípios fundamentais de acesso, e sucesso, para todos à educação, reconhecemos também que estes são ainda objetivos políticos a perseguir

Relativamente a organização e funcionamento da educação especial, o Artigo 45º da LBSE esclarece que aquela “ é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicos de outras sectores da vida nacional cabendo neste último caso, ao Ministro da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andrológica e metodológica” (*ibidem*).

Ao que podemos perceber, a organização da educação especial em Angola parece não ser orientada para um único modelo de funcionamento. Ou seja, quando se refere que ela é ministrada em instituições de ensino geral parece pressupor um atendimento das crianças com NEE em escolas públicas e, assim, apontar para um modelo de integração, e ao enunciar-se que ela também pode ser ministrada em instituições específicas parece tender para um atendimento dos alunos com NEE em escolas especializadas e, assim, apontar para um modelo educacional de carácter mais segregacionista. Parece legitimar esta ideia o facto de a LBSE ser omissa relativamente ao regulamento da educação especial, enunciando apenas que “a educação especial rege-se por diploma próprio” (LBSE, art 47º) omitindo, igualmente, qual a estratégia utilizada para o encaminhamento de alunos com NEE que estão inseridos na educação geral, e qual é a estratégia para a orientação daqueles que estão nas instituições específicas bem como o critério da seleção de uns e de outros.

Nesta trajetória, foi fundamental a criação do Instituto Nacional para Educação Especial, através da lei nº 7/03 de 17 de junho de 2003 e cujas linhas de ação apontam para uma educação inclusiva

“Fundamentada no princípio da atenção à diversidade e educação de qualidade (...). Este modelo, pressupõe a formação docente e a organização das escolas para garantir o Direito de Todos a Educação, isto é uma escola onde a minoria possa encontrar uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas sim beneficiando todos os alunos em geral por tudo o que traz de mudança e renovações” (preâmbulo).

Mais recentemente, o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para Período, 2007-2015 vem reforçar essa orientação ao chamar a atenção para a importância de se olhar a intervenção das crianças e jovens portadores de deficiência não apenas numa perspectiva médica e de não culpabilização das famílias: Como é referido:

“A ênfase sobre as necessidades médicas das pessoas com deficiência, conduz a um desprezo correspondente as suas vastas necessidades sociais, resultando no severo isolamento delas e de suas famílias” (p9)

“Por outro lado, o nascimento de uma criança com deficiência é motivo de um embaraço para a família porque a deficiência é vista como evidência das forças do mal. O embaraço pode conduzir à tensão e desarmonia entre os pais, que podem acusar-se um ao outro de ter causado a deficiência através de meios sobrenaturais, podendo eventualmente conduzir à separação da família” (*ibidem*).

No âmbito desta análise, importa também evocar o que a Lei Constitucional vigente no art.83º (Cidadãos com deficiência) categoricamente define em relação a deficiência:

“Os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na Constituição, sem prejuízo da restrição do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados ou limitados.

O Estado adota uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência, de apoio às suas famílias e de remoção de obstáculos à sua mobilidade.

O Estado adota políticas visando a sensibilização da sociedade em relação aos deveres de inclusão, respeito e solidariedade para com os cidadãos com deficiência.

O Estado fomenta e apoia o ensino especial e a formação técnico-profissional para os cidadãos com deficiência”(p34).

Do ponto de vista constitucional, pode dizer-se que os ideais democráticos nascidos com a conceção de uma nação soberana apontam para a necessidade de se desenvolverem situações de direito em relação aos cidadãos deficientes que conduzem a *uma educação para todos* através de uma escola que faça a rutura com o modelo segregacionista. Isto significa, tal como lembra Leite (2008:26), que o discurso da lei constitucional que atribui ao Estado a responsabilidade pela garantia dos direitos do cidadão deficiente através de igualdade de oportunidade “exige de si mesmo medidas capazes de promover essa igualdade”. Todavia, a concretização destes princípios não tem sido fácil, tal como evidencia o Relatório Nacional Metodológico sobre a Educação

Especial (2008) com o título “*Rumo a um Ensino de Qualidade para todos*” onde se conta do percurso histórico da Educação Especial no contexto angolano e do processo gradual da sua implementação depois da independência.

Nesta linha, o Relatório da UNICEF (2010) lança um conjunto de desafios ao Sistema Educativo Angolano, nomeadamente ao nível da inclusão de todas as crianças nas escolas públicas. Nele é reconhecido o esforço feito pelo governo Angolano ao nível da implementação de medidas da política educativa, em geral, e para a educação especial, em particular considerando essenciais a LBSE de 2001 e a lei nº 7/03 de 17 de junho de 2003 que cria o Instituto Nacional para a Educação Especial, já referido. Na sequência deste relatório o governo elaborou uma política de desenvolvimento da primeira infância que procura promover uma melhor coordenação dos programas e serviços destinados às “crianças e as respetivas famílias”. (UNICEF, 2010:8). Este relatório corrobora também a ideia de que o Ministério da Educação coloca a sua preocupação na “formação de professores, na educação para a higiene, e na participação dos pais” (*ibidem*), aspetos que parecem reforçar uma política de procura de qualidade da formação dos professores e de maior envolvimento das famílias no acompanhamento da primeira infância escolar e ainda chamar atenção aspetos relacionados com cuidados de higiene das crianças e a sua integração no programa da educação e desenvolvimento de Angola. Apesar disso, catorze anos após a publicação da LBSE parece que o Sistema Educativo Angolano, apesar dos esforços empreendidos para a superação das dificuldades e, apesar das melhorias alcançadas desde o final do conflito armado em 2001, ainda se encontra à deriva em relação ao modelo a seguir na Educação Especial no que respeita em relação ao cumprimento das metas orientadoras, tal com está previsto na Constituição da República:

Por outro lado, face às ideias explicitadas parece também ser evidente que, ainda que o sistema político Angolano tenha vindo a implementar medidas que visam uma escola pública para todos (Leite, 2002), o caminho a percorrer para alcançar esse princípio parece ser ainda longo uma vez que continuam a faltar escolas e professores especializados em muitas regiões do país, realidade que parece ser oculta aos olhos do poder central. Esperemos, por isso, que este trabalho constitua um contributo para ajudar a refletir sobre o estado da Educação Especial em Angola.

I.2. Deficiência, Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais: que conceitos?

Tratar do **conceito da deficiência** supõe recorrer às memórias passadas, uma vez que é nosso objetivo compreender e aprofundar este domínio de conhecimento, enquanto suporte para o que nos propomos a abordar. É hoje uma realidade o facto de, um pouco por todo o mundo, a atenção dos governos se orientar no sentido de consolidar a educação especial o que constitui um avanço enorme em relação ao século XIX. Os deficientes eram, então, a parte mais vulnerável da sociedade e condenada à exclusão social “em virtude de se ter deixado de acreditar na sua cura” (Mesquita 2001:6). Segundo a perspetiva desta autora, a deficiência foi considerada como objeto de complacência caritativa e de dependência total a alguém com mais “capacidades”.

Segundo a mesma autora, durante o século XX a sociedade demonstrou que ainda não tinha levantado a “cortina de ferro” ao criar um ambiente segregativo no qual “as crianças deficientes se encontravam confinadas a instituições de ensino especial, sem qualquer outra participação a nível social” (*ibidem*: 6). Nesta vertente a deficiência era vista numa perspetiva médica que olha o deficiente como um paciente. As instituições de ensino especial constituíram, segundo a mesma autora, uma forma alternativa de ensino encontrada “para aqueles que não aprendiam nas escolas regulares” (*ibidem*:7).

No que respeita ao conceito de **Educação Especial**, trata-se de terminologia que apareceu no campo educacional a partir dos anos 60 como novos conceitos e práticas a serem introduzidas no âmbito das respostas educativas a dar às crianças e jovens em situação de deficiência. Segundo Bueno (2012:23) “a educação especial tem sido usualmente determinada como a modalidade da educação que se dirige às crianças excecionais que, em virtude de características intrínsecas, são diferentes da maioria da população necessitando de processos especiais de educação”. A Educação Especial ocupa-se das crianças e jovens que pelas suas características particulares apresentam NEE ou seja, beneficiam de um reforço correspondente ao seu nível de compreensão.

Para melhor conhecimento do campo a ser tratado precisamos de definir o **conceito de necessidades especiais** (NEE). Segundo Miranda Correia (2012) as NEE dizem respeito a um conjunto de fatores de risco ou de ordem intelectual, emocional e física que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem, académica e sócioemocional. Na perspetiva do autor estes fatores podem afetar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser

mais ou menos visíveis ou, como sublinha, podem, assim, originar “incapacidades” ou “talentos”.

I.2.1. Modalidades de atendimento às crianças com deficiência/ NEE

Da revisão de literatura efetuada (Miranda Correia, 1997, 2003, 2008, 2012; Rodrigues, 2001, 2006, entre outros) e numa perspetiva histórica, foram identificadas três orientações educativas a que correspondem diferentes modalidades de atendimento das crianças e jovens portadores de deficiência e /ou com NEE: Segregação; Integração e Inclusão.

Assim, a modalidade **segregação** consiste em “separar e isolar as crianças do grupo principal e da sociedade” (Rodrigues, 2006:13). Na perspetiva deste autor, este modelo cataloga as pessoas com etiquetas de normalidade ou patológico ou seja, toda a pessoa que apresente necessidades educativas especiais é considerada como alguém com desvios patológicos. E como reverso da “medalha, as pessoas que não apresentem sinais físicos fora do comum são etiquetados como alguém com características da normalidade. Trata-se de um modelo de atendimento que, na perspetiva do autor, acaba por ser bastante sufocante, e penalizante quer para as crianças e jovens, quer para um sistema educativo que almeja ser totalmente democrático. Isto é, um sistema educativo que proclama uma escola para todos. Em síntese, consideramos, tal como Rodrigues (2000), que uma orientação educacional segregacionista parte de uma lógica de inexistência das diferenças em busca do perfil igualitário, contemplando o mesmo tipo de resposta educacional para todos os alunos, independentemente das suas especificidades (Rodrigues, 2000).

O modelo de **Integração**, na visão de Correia (1997), subentende um “atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos” (*ibidem*:19). Esta perspetiva parece significar que a educação integrada tem na base uma conceção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta a sua individualidade, à sua diferença, apoiando-se ao pensamento do autor já referido “a integração pressupõe, assim a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade” (*ibidem*).

Numa leitura não divergente, Rodrigues (2006) sugere que a integração pressupõe o atendimento das crianças com base nas diferenças individuais de cada uma,

prevendo o recurso a apoio técnicos especializados de modo a que os alunos possam ser integrados no ensino regular. Segundo ao autor, a política de integração escolar visa essencialmente eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação, fortalecendo o movimento de transformação da escola. Ainda assim o autor considera que a integração educativa tem na base o pressuposto de um currículo comum para todos os alunos, o que constitui um elemento perturbador para a integração efetiva das crianças e jovens com NEE

Portanto, percebemos, então, que, discutir sobre o modelo de integração é discutir sobre um tipo de modelo educativo que implica o reconhecimento de mais que uma parte, isto é, pressupõe a interação entre a escola e o aluno com NEE. Segundo a opinião de Mesquita (2001) a integração, seja ela social ou educativa tem que estabelecer relações recíprocas, isto é, os “integrados” e os “integradores” devem formar uma parte ativa nas dinâmicas sociais e educacionais. Em sua perspectiva, se a pessoa “diferente” vive, estuda, se diverte ou trabalha só e exclusivamente com outras pessoas “diferentes” é impossível que aprenda a conviver em sociedade e, vice-versa, a sociedade não aprende a conviver com esta, não aceita essa pessoa como mais um membro, com todos os direitos e deveres (*ibidem*:117)

Já a **Inclusão**, para Rodrigues (2001)

“Não é unicamente fruto do esforço individual dos professores ou de atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa de uma escola... é antes de mais expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível incluir crianças que têm problemas graves de aprendizagem para que encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares” (*ibidem*: 27).

Considera, assim, o autor que a inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento em constante transformação, construção e enriquecimento das diferenças. A inclusão “é antes de mais expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível incluir crianças que têm problemas graves de aprendizagem para que encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares” (*ibidem*:27).

Miranda Correia, (1997), defende o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) argumentando ser um modelo que objetiva dar resposta às necessidades de todos os alunos, com particular ênfase nos alunos com NEE, prefigurando um processo

que prevê intervenções educacionais atempadas e adequadas às especificidades/necessidades dos alunos.

Stubbs (2008), recorrendo a definição da UNESCO, considera que a inclusão é definida como um *processo* que “consiste em atender e dar respostas à diversidade de todos alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação” (*ibidem*: 48). Esta visão permite compreender melhor a tarefa da educação em cada sociedade, na medida em que a atividade educativa não é alheia às necessidades dos alunos. Para isto como sublinha o autor, é crucial repensar em tudo o que envolve “a modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum” que possibilite a abrangência de todas as crianças de nível etário e a convicção de que “educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino” (*ibidem*).

Numa visão comparativa, argumenta que no modelo de segregação se criam dois “mundos: um do sim e outro dos não”. Ou seja trata-se de “sim aparente” ao colocar os alunos no mesmo espaço físico mas sem fazer uma profunda reflexão sobre o que pode acontecer ao nível do currículo que continua igual para todos. Considera, então, que o modelo inclusivo vai além disso pois preconiza a transformação pessoal e social dos alunos, isto é preconiza o direito de todos às mesmas oportunidades. Segundo as palavras do autor, a inclusão preocupa-se em:

“Reestruturar culturas, políticas e as práticas para responder à diversidade de alunos nas suas localidades;

Aprendizagem e a participação para todos os alunos vulneráveis a pressões de exclusão (não apenas alunos com NEE, mas também com alunos de culturas diferentes ou minoritárias ou seja, cor género, religião ou condição social que a cultura dominante se não está atenta não valoriza);

Melhorar as escolas para funcionários como também alunos para superarem as barreiras no acesso e participação;

Ver a diversidade como recurso rico, não como um problema;

Sustentar mutuamente relações entre as escolas e comunidades;

Ver a educação inclusiva como um especto de uma sociedade inclusiva”

(*ibidem*:49)

Bambi, (2008), por seu lado sustenta que a educação inclusiva constitui uma via para a

“uma transformação das práticas pedagógicas: relações interpessoais positivas, interação e sintonia professor- aluno, família- professor; professor comunidade escola e compromisso com o desempenho acadêmico, ou seja implica, antes de mais rejeitar o princípio da exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar” (*ibidem*: 74).

Miranda e Martins (2002) sustentam uma visão de escola inclusiva enquanto espaço promotor de climas de aprendizagem potenciadores do desenvolvimento dos ritmos próprios de aprendizagem de cada um. Adiantam assim a importância de se pensar em grupos de trabalho flexíveis e estratégias diversificadas e o recurso a material concretos e estimulantes.

I.3. Educação Especial: uma Educação Inclusiva?

A educação inclusiva segundo Stubbs (2008) incentiva a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática educativa. Na perspetiva do autor é essa consciência que faz a diferença no sentido da valorização das aprendizagens de cada aluno. A Educação inclusiva torna-se num movimento que visa a melhoria do sistema educativo sendo mais amplo do que o trabalho com o aluno apenas na sala de aula. A sua expressão “representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação” Stubbs Sue (2008: 47).

Também Rodrigues (2001) enaltece a educação inclusiva considerando-a uma possibilidade de “modificação da cultura e organização da escola e (d) o compromisso com a mudança(...) isto é uma educação em direção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos” (*ibidem*: 104). Na opinião do autor, esta visão não só surpreende a educação tradicional como também “molda as reflexões atuais em relação à educação especial para o campo do “respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem” (*ibidem*). Adverte, no entanto, que “as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia” (*ibidem*:105) mas sim desenvolvem-se pela força de um processo longo e contínuo perseguindo objetivos e princípios democráticos.

Ampliando o seu pensamento, considera Rodrigues (2001) que a inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento em constante transformação no sentido de

aumentar a colaboração entre os professores e que defende a flexibilidade organizacional e a busca de soluções para os problemas que se colocam aos alunos.

Esta visão é preconizada no Relatório Nacional Metodológico sobre a Educação Especial (2008:74) quando enuncia que a educação inclusiva pretende “unificar a educação do ensino geral e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todos os alunos, com base nas suas necessidades de aprendizagem”.

Estabelecendo uma relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva Rodrigues, 2006) chama a atenção para a importância de se distinguirem duas dimensões que, em sua perspectiva, têm tempos de implementação e metodologias de atuação distintos: uma é chamada de **inclusão essencial**; a outra de **inclusão eletiva**.

Para o autor a **inclusão essencial** - é a “dimensão que assegura a todos os cidadãos de uma dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os níveis e serviços... (pressupondo) que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso a educação, saúde, emprego, lazer e cultura” (*ibidem*: 13). Neste sentido, a inclusão essencial é fundamental para que se possa falar numa real inclusão eletiva” (*ibidem*). Nesta perspectiva sustenta que o mais importante é estabelecer uma aproximação do currículo às experiências dos alunos tendo presente que o sentido da inclusão escolar não é somente manter o aluno na escola, mas proporcionar-lhe um ambiente propício para que o seu desenvolvimento aconteça de forma harmoniosa. Segundo Rodrigues (2001:125) “a educação inclusiva, procura promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos”.

Em consonância com esta visão Miranda Correia (2003) considera “a inclusão baseia-se, nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado com o desempenho do aluno médio” (*ibidem*:34).

Falando da inclusão no geral Miranda Correia (2003: 35) dá a importância de conceber a inclusão como um modelo que passa pela capacidade de reflexão. Esta reflexão leva a que se considere que:

“A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de

trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais”.

Para levar a cabo o modelo de inclusão de forma efetiva há que ter um olhar mais crítico nomeadamente no que respeita à formação de professores. Como sugere Stubbs (2008) esta tem de procurar dotar-se de métodos e estratégias que visem tornar a educação inclusiva uma realidade de modo a garantirem-se “os direitos universais para a qualidade, e uma educação ao longo da vida” (*ibidem*: 50). Daqui nasce a ideia que vê educação inclusiva como aquela que também

“Inclui aprendizagem de casa, a comunidade, em situações formais, informais, e não formais... procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e promovam participação para o desenvolvimento inclusivo,... sabendo que a educação é um direito fundamental para todas as pessoas, todas as pessoas podem aprender, e qualquer criança pode ter dificuldades de aprendizagem. Portanto todos os alunos necessitam de ter uma aprendizagem apoiada no ensino centrado na criança que beneficia todas as crianças. Assim entende-se que a inclusão faz da do aluno uma pessoa e o centro das atenções do currículo” (*ibidem*).

A este respeito Miranda Correia (2001), entre outros autores, apela à necessidade de se investir muito mais quer na “formação, quer na forma como se pretende atender às necessidades dos alunos, quer no envolvimento parental, quer nos recursos humanos e materiais necessários, quer no número de alunos por turma, quer, ainda, na sua transição para a vida ativa” (*ibidem*: 3). No fundo desta intenção está a nova forma diferente de olhar para o aluno com NEE que é o centro de toda a ação pedagógica da escola. Miranda Correia (2001) aponta as *atitudes*, não só dos profissionais, mas também as da própria sociedade em geral como fundamentais para a reestruturação de “uma escola inclusiva”; uma escola que observa as semelhanças e não apenas as diferenças particulares existentes em cada ser humano, que prima pela educação de todos e para todos. Neste sentido a proposta concebido de uma escola inclusiva torna-se exequível se se conceberem planos de estudos para a formação inicial adaptado a novas formas exigentes de olhar para o sistema de educação. O autor indica também como factor

importante para a consolidação de uma escola inclusiva a *colaboração*. Em sua perspectiva, o valor da *colaboração* na educação especial leva a que todos cooperem por um objetivo, o de implantar o modelo de uma educação inclusiva. Esta “ exige de todos um grande esforço que vai no sentido da criação de uma comunidade escolar onde todos, em parceria, possam comungar para o bem-estar acadêmico, social e emocional do aluno” (*ibidem*: 129). Também os *recursos* humanos ou materiais são considerados importantes para que a educação especial possa ter características de uma educação inclusiva. Segundo o autor, a grande tarefa da escola neste ponto consistirá em enviaar esforços para assegurar os serviços necessários do pessoal, sugerindo que o professor de educação especial e o psicólogo escolar trabalham diretamente com o professor de turma, com margem de atuação igual para todos. Ou seja, sustenta que “cada um dos profissionais e pais tenham uma participação muito mais ativa no processo de ensino aprendizagem” (*ibidem*: 129).

Partilhamos, assim, da visão do autor quando alega que é impossível pensar numa escola inclusiva sem recursos que possam cobrir as necessidades dos contextos e das pessoas. Tal como ele concordamos que “a ausência de recursos pode conduzir a que os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração que vá mais além de mera presença física na alua de alunos” (*ibidem*: 99).

Capítulo II- FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Neste capítulo situam-se algumas considerações teóricas sobre a formação inicial de professores procurando entrecruzar a visão de autores de referência no campo da formação de professores, com autores que trabalham a educação especial e que, nesse contexto, refletem também a formação de professores.

II.1. Perspetivas teóricas sobre Formação Inicial de Professores: algumas considerações

A ideia de que a formação inicial de professores tem um papel importante na qualidade do trabalho do futuro professor está consensualizada nos discursos educacionais. Nesta linha, tem particular interesse a reflexão produzida no documento *Debates Presidência da República*, (1998:110) ao referir-se que “o papel dos professores é cada vez mais decisivo, o que obriga a construir uma nova cultura profissional, que conceda grande importância à formação e à avaliação, sem nunca esquecer o compromisso responsável com os alunos”. Como vemos, a mesma ideia de formação está presente também no passo seguinte: “as referências à dimensão social das escolas não podem conduzir à desresponsabilização dos professores... é no plano concreto do trabalho escolar quotidiano, no ato de ensinar e aprender que se devem concertar os seus esforços” (*ibidem*:101).

Reconhece-se, assim, que a qualidade da formação contribuirá decisivamente para que os contextos de práticas passem a dispor de professores qualificados (Leite, 2005). Como sublinha esta autora “o ofício de professor/a, sendo cada vez mais exigente, reclama também por uma formação de qualidade cada vez maior e que se amplie para além da formação inicial a campos para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um/a se encontra vinculado/a, sem, no entanto, os deixar de ter em conta”(p,372) Ainda a mesma autora insere-nos na veracidade de que, de um modo geral, “é também admitido que a formação inicial e a formação contínua não podem repetir modelos que se impuseram quando a função da escola e da educação escolar era reproduzir o conhecimento existente e uma cultura considerada fechada em si mesma” (*ibidem*:372).

Também Serrazina e Oliveira (2002:56, citando Cole 1992) lembram a grandeza e a importância de se assegurar a inserção de novos professores na sala de aulas

reconhecendo, contudo que estes novos professores precisam de ter um apoio continuado, o que remete para as fragilidades do atual modelo de formação que retira aos futuros professores tempo de contacto com a prática. As autoras enfatizam de facto a importância de se diversificarem as formas de apoio aos professores na fase inicial para que gradualmente os professores se tornem capazes profissionalmente. Referem, por isso, “tal como não há uma forma única de ensinar os alunos, também não há uma forma única de providenciar o apoio necessário aos novos professores” (*ibidem*). A partir desta visão parece ser possível diminuir a tensão de base entre o que o nível de conhecimentos que o professor possui e o confronto que a realidade em si apresenta na prática que se traduz na “complexidade inicial e a incerteza do ambiente de sala de aula, a contínua tentativa e erro, a distância entre os ideais e a realidade do dia-a-dia da sala de aula” (*ibidem*:57).

Para Nóvoa (2002) “a formação deve contribuir para pôr de pé redes de relações e solidariedades que abrem novos espaços de cooperação” (*ibidem*: 64) poi como subscreve “a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem o investimento positivo das experiencias inovadoras” (*ibidem*:65). Talvez seja por estas razões que o mesmo o autor (2009:36) defende que a “formação de professores deve passar para dentro da profissão”. Ou dito de outro modo, a formação de professores tem de se basear “na aquisição de cultura profissional, concedendo deste modo aos professores mais experientes o papel central da formação de jovens professores” (*ibidem*).

Diante das alterações políticas, sociais e económicas das sociedades e das exigências que se colocam às escolas e à formação de professores pedem-se novos métodos pedagógicos e formas de ensinar e fazer aprender que correspondam às exigências do mercado. Estes requerem, por seu lado, alterações nos modelos de formação. Um dos modelos a seguir seria *o modelo integrado*, cuja característica fundamental “é a integração vertical no currículo de todas as componentes que definem o perfil da atividade decente” (Loureiro, 1990:97), sendo os objetivos específicos e os próprios planos de estudo organizados de forma a corresponder aquele perfil. Diante da necessidade de situar a formação dos professores no quadro de prioridades o mesmo autor considera que “a estratégia de desenvolvimento curricular assenta portanto no estudo das necessidades da profissão e, como tal, na organização de programas de formação que uma vez completados fazem dos que os realizaram verdadeiros profissionais da intervenção educativa escolar” (*ibidem*). Ainda na mesma linha Ponte

(1998: 62) adianta que “a preparação profissional não se reduz a um somatório de conhecimentos de diversos domínios”. O autor enfatiza a conciliação entre os dois modos inseparáveis de competência profissional, ou seja, o professor dentro do campo da prática educativa tem de ser capaz de agir porque ele é a “chave da competência profissional”. Mas, para isso, o professor precisa de uma preparação/formação adequada que lhe permita desenvolver a capacidade de equacionar e resolver — em tempo oportuno — problemas da prática profissional. Isso exige não só competências teóricas e competências práticas mas também competências na relação teoria-prática. Os dois modos dão ao professor competências para o exercício das suas funções com segurança na profissão.

Stubbs (2008) referindo-se também à formação inicial de professores sustenta que esta pressupõe a “construção e partilha de ideias, ou melhor, valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão reforçando a importância dos projetos educativos” (*ibidem*: 65)). Esta é uma ideia já referenciada por Correia Miranda em 1997, colocando também a ênfase no projeto educativo construído em equipa, considerando que, nesse exercício, para além de se estar juntos, partilha-se o saber e assim todos enriquecem-se com novas aprendizagens fruto da troca de experiências. Para isso ele defende a ideia de que “na formação inicial de professores, ensinar os alunos a trabalhar em equipa consiste basicamente, em ajudá-los a especificar com clareza os objetivos a que se propõe, as metas que têm que atingir, ensina-los a organizar-se como equipa para conseguir atingir esta meta” (*ibidem*: 71). Trabalhar em equipa exige de fato que todos entrem em interação aluno- aluno, e professor-aluno.

Quanto ao modelo a seguir, Rodrigues, (2003), aponta para uma visão mais aprofundada quando considera a formação inicial adequada aquela que alarga horizontes aos que se encontram envolvidos como agentes desde que se tenha na base o propósito de “conhecer melhor e intervir melhor, de modo a que os professores de ensino regular possam ser efetivos agentes de inclusão” (*ibidem*: 72) Por detrás da insistência do autor a adequada intenção para melhor intervir está uma profunda reclamação à formação de professores não tanto como especialistas, mas como professores generalistas. Sustenta a propósito que “a formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional (*ibidem*).

Capítulo III- METODOLOGIA

A metodologia adotada para uma determinada investigação visa orientar os procedimentos de investigação até ao fim do trabalho. Neste sentido, a investigação que realizámos é de carácter qualitativo e fundamenta-se com técnicas e estratégias metodológicas tais como a pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada dirigida ao diretor geral e inquérito por questionário dirigido a professores. São estas opções teórico-metodológicos que explicitamos e fundamentamos neste capítulo.

III.1. Metodologia qualitativa

Como referimos, o nosso estudo assenta numa abordagem qualitativa. Esta, ao invés de partir de hipóteses e de colocar a tónica em procedimentos de mensuração de variáveis e sua comprovação, tem a particularidade de se constituir num trabalho de interpretação do objeto de estudo. Como apontam Bogdan e Biklen (1994) esta metodologia “ênfatisa a descrição, a indução (...) e o estudo das percepções pessoais, (incidindo) sobre diversos aspetos da vida educativa” (*ibidem*:47). O papel do investigador é tentar compreender o ponto de vista dos sujeitos “e a complexa teia de inter-relações pessoais, sociais e ambientais” (*ibidem*).

Neste sentido a abordagem qualitativa assenta na asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação, de que existem múltiplas formas de interpretar as experiências em função das interações com os outros, (*ibidem*). Ou seja, a realidade socialmente construída e, assim sendo, a interpretação e o significado que as pessoas atribuem às suas experiências constituem a própria experiência. Nesta mesma linha, Morgado, (2012), considera que a investigação qualitativa em educação “procura de modo particular a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à explicação e possibilidade de verificação perseguida pelo modelo ‘positivista’” (*ibidem*:41).

Pretendendo com esta investigação aprofundar os conhecimentos referentes à educação especial e à formação inicial de professores no Sistema Educativo Angolano, consideramos que a pesquisa qualitativa/interpretativa é a que melhor se adequa às características do estudo.

III.1.1. Questões e Objetivos orientadoras/es da pesquisa

Como já se referiu na introdução, esta investigação tem como objeto de estudo a política de educação especial e de formação de professores de educação especial no sistema educativo angolano. Para isso formulamos um conjunto de questões que configuraram o problema a investigar e que neste ponto explicitamos, a saber:

- Que princípios têm orientado a política de Educação Especial e de Formação de Professores no Sistema Educativo Angolano?
- Que características apresenta o modelo de Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano?
- Que lugar tem a Educação Especial no currículo de Formação Inicial de Professores em Angola?
- As valências/ respostas educacionais existentes são suficientes para responder a todas as crianças e jovens com deficiência/NEE?

Tendo estas questões por base, formulamos como objetivo geral da investigação: aprofundar *conhecimentos sobre a Formação Inicial de Professores, e a Educação Especial, no Sistema Educativo Angolano*. De modo específico pretendemos:

- Analisar as políticas de Formação Inicial de Professores, e de Educação Especial, no Sistema Educativo Angolano;
- Caracterizar o modelo de Formação Inicial de Professores;
- Identificar perceções de professores/formadores, e do Diretor da Escola de Formação de Professores de Caála quanto à Educação Especial em Angola e à Formação Inicial de professores de Educação Especial.

III.1.2. Estudo de caso

Dada s questões e objetivos orientadores desta investigação, recorremos ao estudo de caso por considerarmos ser uma estratégia adequada para responder àquelas questões e objetivos. Como referem Bogdam e Biklen (1994) o estudo de caso permite a compreensão “da multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles” (*ibidem*: 48). Em consonância com esta visão, Morgado (2012) considera que o estudo de caso permite “entrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os significados e sentidos que atribuem às situações” (*ibidem*:42). Na mesma linha de raciocínio, Ponte (2006) reconhece que o

estudo de caso permite “a compreensão da especificidade de uma dada situação ou fenómeno e as dinâmicas da prática, com vista á sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas” (*ibidem*: 17)

Em síntese, tendo presente as questões e objetivos do estudo, e o facto de ser um estudo realizado num contexto específico, colhendo o ponto de vista de professores e do diretor da Escola sobre a educação especial e a formação de professores consideramos ser o estudo de caso metodologicamente adequado.

III.2. Técnicas de recolha de informação

No que respeita à recolha de dados há uma pluralidade de procedimentos que podem ser utilizados. No caso concreto desta investigação recorreremos à análise documental de documentos legais e relativos à instituição onde se realizou o estudo; ao inquérito a professores da Escola e Formação de Professores de Caála e a uma entrevista ao diretor desta mesma Escola.

De acordo com o que foi referido consideramos o importante a fundamentação das técnicas de recolha de informação utilizadas, o que fazemos no ponto seguinte deste trabalho.

III.2.1. A entrevista semiestruturada

Para esta investigação foi usada a entrevista semiestruturada. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) esta técnica “permite ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (*ibidem*:191). A entrevista semiestruturada permite um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores dando oportunidade ao entrevistado de falar livremente, ainda que orientado pelo entrevistador. Este prepara antecipadamente um guião que o ajudará na conduta da entrevista mas sem ser demasiado directivo.

É de realçar que a investigação teve como participantes os professores da escola de Formação de Professores. Deste modo optamos pela construção de guião de entrevista para o diretor a quem exclusivamente dirigimos a entrevista geral e o questionário de inquérito dirigimo-lo aos professores.

Com esta técnica foi possível extrair da entrevista assuntos relevantes em relação a formação inicial de professores e também a inserção da educação especial no currículo Sistema Educativo Angolano.

III.2.2. Inquérito por questionário

Outra técnica selecionada para este trabalho foi o inquérito por questionário. O questionário é um dos métodos mais utilizados e mais importante para a obtenção de dados. Para Quivy e Campenhoudt (1998) o inquérito por questionário adequa-se à “...análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (*ibidem*:189). A sua grande “relevância consiste em permitir quantificar uma grande variedade de dados”, e em consequência, “permitir fazer análises percentuais e de correlação” (Bogdan e Biklen 1994:49). No caso da presente investigação o inquérito foi utilizado para colher a “visão” de professores que lecionam na Escola de Formação de Professores da Caála. Recorremos a análise estatística simples com recurso ao programa informático Microsoft Excel (versão 2007) com testes de números e percentuais.

III.2.3. Análise documental

Marconi & Lakato (2009) enfatizam que a pesquisa documental se justifica pelo facto de ajudar o investigador “ter um primeiro contacto com a problemática ou o seu aprofundamento, sendo extremamente importantes no início de um estudo e no seu curso”, (*ibidem*: 49). Os documentos são fontes privilegiadas de informação. No caso desta investigação o facto de serem documentos legais produzidos pelo governo central e documentos e relativos à política de formação de professores da Escola de Formação de Professores constituíram fontes de informação essenciais. Para a compreensão do tema

Assim, considerando que esta pesquisa teve como contexto uma Escola pública, todos os documentos concebidos pelo governo central serviram de “bússola” para o desenrolar do trabalho tais como: *a Lei Constitucional, Lei de Bases*, e outros que derivaram desses. Com estes documentos pretendemos perceber que princípios e conceção de educação caracterizam as políticas educativas relativas à Educação Especial, e à formação de professores em Angola.

As técnicas documentais também abrangeram a pesquisa bibliográfica. Esta, foi baseada em leitura autores e obras de referência no campo da Educação Especial e da formação de professores.

III.3. Análise de conteúdo

No que concerne à análise dos dados, optámos pelo método da análise de conteúdo (Bardin, 1995). A este respeito a autora adianta que a análise de conteúdo não se “trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos” ou com maior rigor, “será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (*ibidem*:31).

Bardin (1995) enfatiza que a análise de conteúdo detém duas funções: a primeira função é de caráter heurística e é constituída por objetivos exploratórios; a segunda função, a de administração de prova possui intentos correlacionados com a confirmação ou informação de hipóteses, colocadas sobre a forma de afirmações ou questões, e que se constituem enquanto prováveis diretrizes (*ibidem*). No nosso estudo esta técnica foi utilizada na análise da entrevista realizada ao diretor da escola de Formação de Professores de Caála e dos documentos legais orientadores da formação e professores.

Capítulo IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nestes pontos são apresentados e analisados os dados. Para um melhor enquadramento da análise apresenta-se em primeiro lugar uma caracterização do contexto de investigação e dos sujeitos participantes no estudo. De seguida com base na análise de documentos legais que “fazem a história” da educação em Angola, fazemos uma breve contextualização da República de Angola na sua relação com o acesso de todos à educação. Também com base numa análise dos documentos legais dá-se conta das principais linhas que orientam a política de formação de professores em Angola. Por fim apresentam-se os dados relativos à visão do diretor da Escola de Formação de Professores de Caála e os que decorrem da aplicação do inquérito aos professores dessa mesma escola.

IV.1. Contexto de investigação: Escola de Formação de Professores da Caála

Como temos vindo a referir, o contexto onde se realizou a investigação foi a Escola de Formação de Professores do município da Caála, da província do Huambo cujo despacho de criação esteve sujeito ao Decreto Executivo nº 03/97 de 13 de Fevereiro². É uma Escola pública, tendo sido criada pelo Decreto Executivo Nº 137/04 de 23 de Novembro, série nº94³. É uma unidade média que nos primeiros anos do seu funcionamento o ingresso dos alunos era feito a partir da 9ª classe passando, mais tarde, pelos reajustes curriculares a acontecer a partir da 10ª classe. Sendo a única Escola média profissionalizante do município faz a cobertura laboral de 3 turnos diários, ou seja, o funcionamento da Escola abrange os períodos da manhã, tarde e pós laboral. Possui 18 salas de aula com número de turmas correspondente a 54, cada uma está capacitada para 40 estudantes num total 2160 alunos por cada ano lectivo. Sendo, como se referiu, a única Escola profissionalizante do município, acaba por ser também o único espaço para formação de futuros professores, situação que, na nossa opinião, agrava a responsabilidade que esta instituição tem perante a população.

No que se refere ao quadro de pessoal infere-se da análise dos documentos, e também das entrevistas realizadas, que isso depende das necessidades que o contexto

² República de Angola Ministério da Educação: Instituto Nacional de Formação de Quadros – Ficha de caracterização das Escolas de Formação de Professores (doc s/d, p.1)

³ Nesta altura foi designada por Instituto Médio Normal da Educação, passando, apenas em 2004 a ser designado pelo Decreto Executivo Nº 137/04 de 23 de Novembro série nº 94, a ser designada por Escola de Formação de Professores de Caála, P2281

em si apresenta, atendendo ao número de alunos e outros serviços necessários para o bom funcionamento da instituição. A direção da Escola integra um diretor geral; dois subdiretores; (pedagógico e administrativo). Nela trabalham 118 professores; um chefe da secretaria; 8 pessoal administrativos 10 pessoal auxiliar e 7 pessoal operário

Quanto a tipologia da Escola, existem: 1 sala de professores; 9 salas de aula; 1 sala de informática com 1 computador para cada dois alunos; 1 cantina; 3 WC para professores, 6 WC para alunos e 1 para funcionários; 5 gabinetes; 1 reprografia; 1 cozinha. A tipologia da escola parece revelar a inexistência de certos serviços irrenunciáveis para uma escola de formação. Em termos de necessidades, o documento de caracterização da escola enuncia algumas interrogações que a escola coloca a si mesma, nomeadamente: “qual deveria ser a estrutura de Escola de Formação de Professores”? Apresentando, na sequência deste questionamento a ideia “deveria ser uma escola com 26 salas, incluindo os três laboratórios (Biologia, Química e Física) altamente equipadas, uma sala de conferência, uma Biblioteca e um campo de polidesportivo (*ibidem*:1). Consideramos importante verificar que a Escola está consciente das suas necessidades quando enumera certos serviços em falta, pois cabe a própria escola diagnosticar as suas necessidades e ao mesmo tempo exigir ao governo propiciar as condições necessárias para uma formação de qualidade. Isto é, as questões explicitadas neste documento deixam antever a ideia de que a Escola estará a reclamar por uma intervenção prioritária enquanto um suporte de formação de qualidade para a localidade em que está inserida, pois o governo não pode exigir uma adequada formação profissional se não houver todas as condições reunidas para o efeito. Consideramos, nesta análise, que a qualidade da formação não depende simplesmente das competências técnicas e pedagógicas dos professores mas, sim, das condições existentes e do envolvimento e boa inserção da/na comunidade educativa.

Embora a Escola de Formação de Professores de Caála tenha na sua oferta formativa os cursos de Matemática /Física; História/ Geografia / Biologia/ Química; Língua portuguesa/Educação Moral e Cívica; Língua Francesa / Educação Moral e Cívica; Educação Visual e Plástica/ Educação Moral e Cívica orientados para a Educação pré-escolar e Ensino Primário, apenas este último se encontra a funcionar em pleno.

A inexistência dos outros cursos conduz-nos a considerar que a intenção de “formar professores com o perfil necessário para a materialização efetiva e integral dos objetivos da educação e formar professores com sólidos conhecimentos científicos e

técnicos” (Documento que Caracteriza a Formação da Escola de Caála, p.3) parece não estar a ser concretizada por parte dos órgãos máximos. Entretanto, reconhecemos a grande necessidade de implementação destes cursos na Escola de Formação para possibilitar aos alunos que ingressam pela primeira vez um leque de escolha ampliado para melhor atuação enquanto futuros professores. Havendo mais cursos poderá ajudar na formação diversificada para as novas gerações. Ainda é de salientar que a Educação Especial como curso não é mencionada, o que leva a inferir da não prioridade desta área no plano curricular de formação de professores.

No âmbito dos objetivos deste estudo consideramos ser importante ultrapassar esta situação integrando a Escola esta área na formação inicial de professores no sentido de se poderem colmatar as fragilidades que o Sistema Educativo continua a apresentar a este nível.

IV.2. Participantes no estudo

Os sujeitos participantes na investigação, como temos vindo a referir, são professores que lecionam na Escola de Formação de Professores da Caála cujas perceções foram recolhidas através de um inquérito por questionário.

Dos 118 professores da Escola apenas vinte e nove (29) professores responderam ao inquérito. Apresenta-se no quadro 1 uma caracterização geral destes professores.

Quadro 1. Caraterização dos professores participantes no estudo

Dados Sócio- demográficos							
Código	Idade	Sexo	Tempo que leciona nesta escola	Leciona disciplinas relacionada com Educação Especial		Quais	Tempo de serviço/ Anos
				Sim	Não		
Y	44	M	13		Não		25
Yi	36	F	18		Não		18
Yd	33	M	10		Não		10
Yc	49	F	18		Não		18
Yr	36	M	10		Não		10
Yu	35	F	10		Não		17
R	59	F	15	SIM		Prática de estágio	35
Rp	40	M	19		Não		19
Rs	32	F	12			Não	12
Rm	52	M	27		Não		27
Rg	53	M	10		Não		10
Rv	59	M	10		Não		30
Za	43	M	9		Não		25

⁴ s.p. – significa sem preenchimento por parte do professor

Zb	39	M	13		Não		18	Licenciatura
Zc	53	M	2		Não		32	Licenciatura
Zd	33	F	10		Não		10	Licenciatura
Ze	35	M	12		Não		12	Licenciatura
Pf	26	M	2	SIM		Análise Sociológica da educação. Administração. Gestão Escolar	2	Bacharelato
Pn	50	M	15		Não		30	Licenciatura
Pr	44	F	16		Não		24	Licenciatura
Pu	39	M	11		Não		27	Bacharelato
Pw	40	M	3		Não		20	Licenciatura
Pp	47	F	17		Não		26	Licenciatura
Ns	38	F	4		Não		4	Licenciatura
Nr	47	M	15		Não		18	Mestrado
Nq	45	M	6		Não		6	Licenciatura
Ng	27	M	7		Não		7	Licenciatura
Nv	41	F	8		Não		8	Licenciatura
Nx	42	F	10		Não		10	Licenciatura

Da análise dos dados sociodemográficos, constata-se que as idades dos professores variam entre os 26 e os 59 anos. Formam um grupo misto de entre os quais 11 são do sexo feminino e 18 de sexo masculino e com experiências profissionais que variam entre 2 e 35 anos de experiência. O tempo que lecionam na escola varia entre 2 a 27 anos. Quanto ao grau académico verificou-se uma variedade de níveis salientando-se que maioritariamente das pessoas inquiridas têm a licenciatura concluída num total de 19 professores. Dos professores inquiridos 5 são bacharéis, frequentam o Instituto Superior da Educação (ISCED) em psicologia e pedagogia no Huambo. Ainda no conjunto de professores inquirido existem dois professores com o grau de mestre; três professores com o 13º ano de escolaridade, e um professor que não faz referência ao seu grau académico.

Desta caracterização constata-se que no que concerne ao grau académico a maioria dos professores possui grau de licenciatura. Referente a pergunta sobre a disciplina que lecionam os dados mostram o seguinte: 27 professores lecionam disciplinas que não estão relacionadas com a educação especial, apenas 2 professores lecionam disciplinas que abordam alguns conteúdos sobre a educação especial, como é o caso das disciplinas *Práticas pedagógicas*; *Estágio*; *Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão escolar*⁵.

Também como se referiu, o Diretor da Escola participou neste estudo. Este obteve o grau de licenciatura no ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação)⁶ e o mestrado no ISCE⁷. Está na direção da Escola desde abril de 2012.

⁵ Não nos foi cedido os programas de práticas pedagógicas e de Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão escolar

⁶ Estamos a nos referir ao Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo

⁷ Instituto, Superior em Ciências Educativas de Odivelas- Lisboa

IV.3. A República de Angola e o acesso de todos à educação de todos: breve contextualização

A República de Angola é um país situado na África Austral Segundo o qual ocupando uma área de 1.246.700 km² e cuja população, em 2008, é estimada em 16.496.002 habitantes (Cardoso e Flore 2009). É um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: umbundo, quimbundo, kikongo, tchokwe, Nganguela, nyaneka e Kwanyama. O ensino formal é feito em Língua portuguesa. No entanto está em experimentação o ensino de algumas línguas nacionais, perseguindo o objetivo do ensino nessas línguas (*ibidem*).

Angola conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975, depois de 5 séculos de colonização portuguesa. A lei constitucional angolana consagra a Educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente de sexo, raça, etnia e crença religiosa tal como está expresso na Lei Constitucional.

Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão” (Artigo 23).

São, igualmente, enunciadas como tarefas fundamentais do Estado as seguintes:

- h) Promover a igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- i) Efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária e noutros setores estruturantes para o desenvolvimento autossustentável (Artigo 21.º, Tarefas fundamentais do Estado).

Olhando estes excertos parece haver, implicitamente, a intenção de resgatar a imagem da criança e jovem *com deficiência limitadora* para um *sujeito criança*, uma “criança cidadã”, como refere Rodrigues (2004:79),

Com a implementação da Lei de Bases dos Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro Angola a política do Sistema Educativo Angolano passou a basear-se num conjunto de princípios e de objetivos. Um desses princípios é o da *laicidade*. Este proclama que o Estado Angolano está totalmente dissociado de qualquer religião e assim age independente da religião (Artigo 5º). Pela sua laicidade pode-se inferir que o Sistema de Educação Angolano não está a serviço de um determinado grupo ligado à religião. Consideramos importante este ponto dado que Angola sendo um país enorme, e com várias religiões, parece precisar de um olhar crítico para que se cumpra aquele princípio, nomeadamente ao nível da formação dos professores, problemática em foco nesta investigação, garantindo o direito de igualdade de oportunidades para todos os professores.

O *princípio da democraticidade* (Artigo 6º) reforça estas ideias. O enunciado deste Artigo desperta-nos para a função que a democracia desempenha num país que quer desenvolver o seu sistema de educação tendo em conta os princípios da democracia. Com efeito esse é o sentido expresso quando se afirma que “a educação tem carácter democrático” pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e da participação na resolução dos problemas.

O princípio da *gratuidade* (Artigo 7º) reveste-se de grande importância ao enunciar que “O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no de adultos. No entanto, o pagamento de inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino é obrigatório, constituindo, assim, encargos para os alunos ainda aqueles que “reunirem as condições exigidas para a bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio” possam recorrer a esse apoio.

Na base deste princípio parece haver por parte do Governo Angolano a intenção de compartilhar ou auxiliar a formação de alguns alunos que cumpram com todos os requisitos para candidatura a bolsa de estudo. Consideramos importante esta intenção do governo em estimular os alunos a prosseguirem com a formação pois, além de benefício que recai para o aluno, o país também sai a ganhar quadros para o bem da sociedade, ainda que consideremos ser necessário um maior investimento político na educação para que o princípio da equidade possa ser garantido. Os princípios da democraticidade e da gratuitidade e, portanto, do direito de todos à educação, constituem ainda objetivos do atual poder político em Angola.

IV.4. A formação de professores em Angola: uma análise focada nos documentos legais

Neste ponto do trabalho situam-se as principais linhas da política de formação de professores em Angola. São analisados diplomas emanados do Ministério da Educação e documentos que orientam a formação de Professores da Escola de Formação da CAÁLA. Especificamente, constituíram objeto de análise os seguintes documentos:

- i) Lei de Bases dos Sistema Educativo (LBSE);
- ii) Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro;
- iii) Estatuto Orgânico da Carreira de docentes do ensino primário e secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação, 2008
- iv) Currículo de Formação de Professores da Pré- Escolar e do Ensino Primário – reforma curricular, 2009
- v) Estatuto do Subsistema de Formação de Professores- Decreto Presidencial nº 109/11, 26 de Maio

A análise da Lei de Bases dos Sistema Educativo (LBSE) mostra que um dos principais objetivos da formação de professores é “formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação” (Artigo 27º). Em relação a este aspeto, o documento que caracteriza a formação de professores Caála evidencia também uma preocupação com a dimensão científica da formação ao enunciar-se a intenção de “formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos com uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações⁸”. Parece-nos haver, neste argumento, uma intenção formativa com um forte enfoque nacionalista, ético e de responsabilidade social.

Uma outra linha norteadora da política de formação de professores relaciona-se com o “desenvolvimento de ações de capacitação dos agentes educativos numa lógica de aperfeiçoamento permanente e de melhoria do seu desenvolvimento profissional” (*ibidem*). Estes objetivos estão também plasmados nos princípios de “Igualdade de oportunidade no acesso e continuação dos estudos; Gratuidade do ensino a todos os níveis; Aperfeiçoamento constante do pessoal docente” expressos na Reforma Curricular sobre Formação de Professores, e que constituem uma orientação da política

⁸ Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário – Reforma Curricular 2009, p.9.

de formação seguida na Escola de Formação de Caála. Ainda a mesma preocupação é manifestada no Artigo 31º que trata da modalidade de formação⁹. Esta compreende a formação inicial e a contínua, previstas no diploma que regulamenta o subsistema de formação de professores

Esta convergência de discursos permite-nos inferir que a Escola de Formação de Professores da Caála parece procurar cumprir as directrizes definidas pelo Sistema Central. A nosso ver as ações de capacitação são uma forma de os professores se apropriarem de conhecimentos novos no sentido de melhorar a qualidade de ensino. É importante que isso aconteça pois a formação permanente é a única via favorável para o desenvolvimento da educação e da sociedade.

Na procura de um Sistema Educativo correspondente às necessidades do País, o decreto-lei de Conselho de Ministros - Decreto nº 3/2008 de 4 de Março – I Serie – nº40 criou o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundários Técnicos Pedagógicos e Especialista de Administração da Educação. Este diploma prevê as modalidades de formação inicial e contínua (Artigo 31º). Neste mesmo Artigo é enunciado que a formação inicial “visa conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente” (ponto 2,) o que nos fornece a possibilidade de inferir que o Governo pretende organizar a formação no sentido de formar para um perfil profissional mais adequado às exigências do Sistema. No que respeita à formação contínua, esta visa desenvolver, qualificar e equipar o pessoal docente e promover a eficácia e eficiência do Sistema Educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreiras” (*ibidem*).

Na busca de formação qualificada para os professores o documento dá conta da importância de a formação primar por um perfil do professor do ensino primário assente nos seguintes objetivos:

1. Conhecer e saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na escola;
2. Saber identificar a criança com necessidades educativas especiais e propor-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece.
3. Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar;

⁹ Diário da República, Conselho de Ministros 2008: Estatuto Orgânico da Carreira de docentes do ensino primário e secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação, p.366.

4. Criar condições para uma aprendizagem globalizada, adaptando métodos, meios de ensino e formas de organização para que as crianças vejam a realidade como um todo, particularmente nas quatro primeiras classes;
5. Preparar a criança para o enquadramento auspicioso no ensino subjacente e para uma opção vocacional consciente e compatível com inserção social harmoniosa na comunidade;
6. Adquirir experiência de ensino nas atividades docentes-educativas nas instituições.

De acordo com o Instituto Nacional de Investigação da Educação (INIDE, 2009), o perfil de saída dos alunos do ensino primário é definido a partir de três dimensões: o saber, o saber- fazer e o saber-ser. Pretende-se com esta formação que os futuros professores se preparem profissionalmente para a docência no ensino primário, de modo a que no fim da sua formação tenham desenvolvido competências a diferentes níveis.

A nível do saber

Espera-se que os futuros professores sejam capazes de:

“Conhecer e saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aula e na escola; Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade pré- escolar e escolar”

“Dominar os conteúdos programáticos e os manuais escolares, as normas, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas ilustrações escolares;

“Compreender as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexos e em rápida mudança”¹⁰.

A nível do saber fazer

Pretende-se que no final da formação de professores do ensino primário estes sejam capazes de:

“Definir objetivos com base nos objetivos dos programas das condições das instituições de ensino e do meio ambiente em que estão inseridos;
(*ibidem*)

¹⁰ Currículo de Formação de Professores do Pré- escolar e do Ensino Primário, (2009). Reforma Curricular, p10.

“Identificar a criança com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece”

“Criar condições para uma aprendizagem globalizada, adaptando métodos, meios de ensino e formas de organização para que as crianças vejam a realidade como um todo, particularmente nas quatro primeiras classes; Que promova o desenvolvimento integral e harmonioso da criança; (*ibidem*);

“ Preparar as crianças para um enquadramento auspicioso no ensino subsequente e para uma opção vocacional consciente e compatível com inserção social harmoniosa na comunidade” (*ibidem*:11).

Ao nível do saber ser

Espera-se que formação de professores lhes permita saberem:

“Distinguir-se pelo sentido de idoneidade moral e cívica, competência profissional, sabendo transmiti-lo aos seus educando”

“Estarem motivados para uma aprendizagem permanente” (*ibidem*).

Ao nível do saber conviver

Este é também um domínio considerado importante na Formação de Professores e que pressupõe uma atenção à diversidade sócio cultural que caracteriza cada vez mais os alunos que frequentam as escolas angolanas.

Um outro documento importante concebido e apresentado pelo Governo Central para regular a formação de professores é o Decreto Presidencial nº109/11 de 26 de Maio I Série- nº 98¹¹ que, apoiando-se na Lei de Bases nº13/2001, de 31 de dezembro, criou o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Assim, aquele Decreto-lei aprova as normas que orientam a formação de professores e agentes de educação de nível médio, para o subsistema de Educação Pré-Escolar, para as Instituições de Ensino Primário e para as Instituições do I Ciclo do Ensino Secundário. O mesmo está regulamentado nos termos do Artigo 74º da LBSE. Nele se declara que a “formação de Professores é feita sob a responsabilidade de Magistérios Primários e Escolas de Formação de Professores por via de formação inicial, formação continua e formação a distância” (capítulo I Artigo 1º ponto 3). Neste contexto, o Estatuto define as Escolas de Formação de Professores como sendo “escolas secundárias do II Ciclo, vocacionadas

¹¹ Diário da República Decreto Presidencial nº109/11 de 26 de Maio I Série- nº 98

essencialmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I Ciclo do Ensino Secundário” (capítulo I ponto 4).

Relativamente à formação contínua, esta é definida como “o conjunto de ações e procedimentos intencionalmente organizados e creditados, levado a cabo pelos Magistérios Primários e as Escola de Formação de Professor visam apoiar e melhorar a prática pedagógica dos professores e agentes de educação” (capítulo I ponto 5). Constata-se, assim, que para a formação de professores o Governo determinou os Magistérios e Escola de Formação de Professores como as instituições que devem assumir a formação inicial de professores. Uma vez que lhes foi incumbindo esta tarefa, ao nosso ver estas instituições precisam de quadros qualificados.

Quanto à modalidade de *ensino a distância* esta é definida como

“Uma modalidade de ensino desenvolvida pelos Magistérios Primários e as Escolas de formação de Professores, com o recurso intensivo da tecnologia de comunicação e informação para prioritária e preferencialmente, profissionalizar os Agentes de Educação os retirar dos seus locais de trabalho. Consideram-se profissionalizados os Agentes de Educação que tinham atingido um número de créditos ou uma carga horária equivalente ao das disciplinas de natureza pedagógica constante do Plano de Estudos do Magistérios Primários ou das Escolas de Formação de Professores” (capítulo I, ponto 6).

O mesmo diploma integra os principais princípios pelos quais se deve reger a formação de professores:

“Princípio da formação global: realiza-se tendo em atenção a dimensão científica e pedagógica e envolve componentes de ordem teórica e prática que promovem aprendizagem de diferentes funções congruentes com o exercício da função docente (alínea a).

Princípio de práticas a formação de professores e agentes de educação: considera as práticas pedagógicas afins ao nível de ensino perspetivado para o exercício da função docente (Artigo 3º, alínea c)

Princípio de envolvimento construtivo com a comunidade: a formação promove, favorece e estimula as práticas de intervenção junto das comunidades com vista ao seu desenvolvimento (Artigo 3º, alínea d)

Princípio da participação democrática: a formação aceita a participação de representante da comunidade nos seus órgãos de gestão” (Artigo 3º, alínea e)

No que respeita à organização curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores esta obedece a uma estrutura que inclui as seguintes componentes: formação geral; formação científica; formação em ciências da educação e por último uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora com a colaboração de estabelecimento de ensino em que a prática é realizada (Artigo 15º, ponto 1).

É extremamente importante este Artigo, pois, além de revelar a organização do Sistema de Educação geral coloca também a tónica na organização específica de educação consoante as áreas. Por exemplo, no que respeita à Educação Especial, em foco neste estudo, no ponto 2 considera-se que os “cursos de formação inicial de professores devem incluir matérias sobre a educação especial e a educação de adultos que permitem preparar os docentes para intervir nessas áreas”. Olhando os programas das disciplinas da Escola de Formação em estudo percebe-se que existe uma relação entre a integração de algumas disciplinas¹² orientadas para aquele âmbito de formação (Educação Especial) e as orientações do governo central nomeadamente.

Desta análise, torna-se visível a necessidade de mudanças sérias na Educação através de adoção de estratégias e de opções de políticas educativas que, para além de abarcarem os aspetos institucionais, abranjam também os aspetos relacionados com a qualidade de formação de professores e a necessidade de uma maior atenção à Educação Especial no Sistema Educativo Angolano.

IV.4.1. Princípios que orientam a Formação de Professores - Escola de Formação de Professores da Caála¹³

A análise que neste ponto que se apresenta é estruturada com base em dois documentos¹⁴: (i) Documento *Currículo de formação de Professores do Pré-escolar e do Ensino Primário - reforma curricular* (2009) e (ii) Programas de disciplinas

¹² Estamos a referir-nos especificamente à disciplina de Psicologia para o Desenvolvimento e Aprendizagem, disciplina que consta do programa de Educação Especial.

¹³ Esta escola, como se referiu, foi até 2004 designada por Instituto Médio da Educação do Caála.

¹⁴ Estes documentos foram disponibilizados pela Escola de Formação para Professores de Caála, contexto onde se realizou a investigação.

orientadas para a educação especial que integram o currículo de formação de formação de professores. Da análise destes documentos constatou-se que a formação de professores da Escola de Formação de Professores da Caála tem sido sustentada pelos princípios concebidos pelo Ministério da Educação através dos objetivos plasmados no programa nacional, procurando a Escola “formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação”¹⁵. A escola procura materializar o que está consagrado no currículo, visando “formar os futuros professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação isto é, com sólidos conhecimentos científicos-técnicos e formar uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações” (*ibidem*: 9). Propõe-se, igualmente, “desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação”. Vislumbra-se aqui alguma margem de autonomia da Escola para atualizar a formação permanente dos professores.

A política da escola está essencialmente dirigida para a formação inicial. Esta “visa conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente” (*ibidem*:11).

Focando-nos nos documentos internos da Escola, antes referidos, é possível constatar algumas orientações direcionadas para a formação dos professores para intervirem na Educação Especial. Para o efeito, no ponto que se ocupa de Caracterização da Formação da Escola de Caála é expresso o seguinte “há uma grande necessidade de formação/especialização de docentes nas cadeiras de Necessidades Educativas Especiais tendo em conta a pedagogia de integração que hoje se impõe no processo de ensino” (p.3)¹⁶. Esta necessidade tem sido colmatada com o recurso a outros professores da área de psicologia e pedagogia. São também referidas a inexistência de formação de docentes “nas cadeiras de língua portuguesa, inglesa e francesa, expressão musical e motora, plástica e de supervisão pedagógica” (*ibidem*:3). Apesar de na LBSE se preconizar uma formação de professores com qualidade científica e técnica, a análise dos documentos regulamentadores da formação de professores da Escola de Formação para Professores de Caála evidencia a carência de formação de docentes nomeadamente, na área da Educação Especial.

¹⁵ Currículo de Formação de Professores do Pré-escolar do Ensino Primário: Reforma Curricular (2009, p9)

¹⁶ República de Angola Ministério da Educação, Instituto Nacional de Formação de Quadros: Ficha de Caracterização das Escolas de Formação de Professores (Anexo II, s/d).

A análise dos documentos permitiu inferir que parece haver uma clara necessidade de um maior investimento em certos cursos da formação de professores, com particular relevância para os docentes de Educação Especial. Na verdade, da análise realizada constatou-se não haver um curso vocacionado para a formação de docentes especializados ainda que existam disciplinas onde esta problemática é abordada. Por exemplo, e como já se referiu, no programa de Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem (NEE), é salientado que “o professor deverá conhecer as particularidades de psicologias das crianças de forma a poder detetar e encaminhar aquelas com necessidades educativas especiais¹⁷. Tal evidência parece reforçar mais uma vez a ideia de se prosseguir com iniciativas formativas de professores para se apropriarem de conhecimentos científicos e técnicos capazes de responder às especificidades das crianças e jovens que apresentam NEE.

Constata-se, de facto, a existência de opções de especialidades destas áreas, no entanto dentro da dimensão curricular a inexistência de curso de educação especial é evidente. Porém a Escola parece encarar esta situação com alguma apreensão quando na Ficha de Caracterização da Escola de Formação de Professores se expressa o seguinte:

“A pedagogia de integração impõe-se hoje no processo de ensino, pois a cobertura no ensino destas cadeiras é feita fazendo recurso a docentes licenciados em psicologia e pedagogia para a maior dos casos. O ensino integrador torna-se cada vez mais difícil perante docentes não especializados, se tivermos em conta a situação de alunos que necessitem de tais cuidados educativos” (p.3).

Nesta ideia encontramos eco da visão de Rodrigues (2013) quando considera a formação de professores como uma das chaves de desenvolvimento e de mudança. Em sua perspetiva “os professores devem, pois, ser encarados como parceiros fundamentais para se iniciar e desenvolver qualquer reforma educacional” (p, 13). Também nós estamos de acordo com esta ideia, considerando que os professores enfrentam uma profissão de desafio que reclama por uma formação adequada para o sucesso da mesma profissão.

¹⁷ Programa de Psicologia de desenvolvimento e aprendizagem (NEE, Anexo III, p.3)

IV.4.1.1. Caraterização dos planos de formação de professores do ensino primário da Escola de Formação de Professores da Caála

Uma análise do Plano Curricular da Formação de Professores do Ensino Primário permitiu constatar que aquele está estratificado em três fases distintas. A primeira corresponde à *formação geral*. Esta assume “essencialmente as áreas de conhecimento que fazem parte do currículo da educação pré-escolar e do ensino primário mas também disciplinas que proporcionam ao professor uma cultura geral mais ampla”¹⁸.

O plano de estudo relativo a esta área está organizado da seguinte forma:

Quadro 2. Formação de professores do Ensino Primário- formação geral¹⁹

Disciplinas	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13ª Classe
	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre
	Formação Geral			
Português	2	2	2	
Matemática	2	2	2	
Física	2			
Química	2			
História	2			
Geografia	2			
Biologia	2			
Francês	2	2	2	
Inglês	2	2	2	
Informática	2			
Filosofia		2		
Línguas Nacionais	2	2	2	

Também de acordo com o que é expresso na LBSE, este subsistema de formação é considerado “o fundamento do sistema para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes” Artigo 14º. O seu primeiro objetivo visa “conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívico” (*ibidem*). O segundo consiste em desenvolver os conhecimentos e capacidades que favoreça a autoformação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências”. O terceiro objetivo tem a ver com educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional” (*ibidem*) e o seu quarto objetivo considera

¹⁸ Programa de Psicologia Formação de Professores Ensino Primário 2000: Necessidades Educativas Especiais – 11ª classe, p3. Anexo IV

¹⁹ Conforme quadro do plano de estudo (Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário 2009. Reforma Curricular, p18)

imprescindível “promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potencia-las para a atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida” (*ibidem*).

A segunda fase corresponde à *formação específica*, integrando a componente das “Ciências da educação para o exercício da profissão docente”. Esta “é vista como uma possibilidade para aquisição de conhecimentos indispensáveis na área de Ciências da Educação, ou seja, uma formação específica para a docência” (*ibidem*: 11).

Quadro 3. Formação de professores do Ensino Primário- formação específica

Disciplinas	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13ª Classe
	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre
Formação Específica				
Psicologia do Des. E de Aprendizagem e NEE	2	2		
Análise Sociológica da Educação e Ad. E Gestão Escolar			2	
Higiene e Saúde Escolar				2
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular		2		
Formação Pessoal, sócio e Deontológica				3
Expressões	6	3	3	

Por último, a terceira fase corresponde à *formação profissional*. Esta “visa proporcionar ao futuro professor espaços para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas restantes disciplinas e aproximar-se da realidade da criança, da escola do processo de ensino – aprendizagem e da comunidade envolvente” (*ibidem*: 12) ²⁰.

Quadro 4. Formação de professores do Ensino Primário- formação profissional

Disciplinas	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13ª Classe
	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre
Formação profissional				
Metodologia de Ensino		2		
Língua Portuguesa				
Francês				
Inglês		2		
Línguas Nacionais		2		
Matemática				
Estudo do meio		2		
Ciências da Natureza				
Historia			2	
Geografia			2	
Expressões			4	
Práticas Pedagógicas e Seminários		3	3	
Estágios e Seminários				20 + 5
Total de horas	30	30	30	

²⁰ Documento: Currículo de Formação de Professores do Pré-escolar e do Ensino Primário da Reforma Curricular, 2009.

/seminários				
Nº de disciplinas/semana	13	14	13	4

No que respeita à Educação especial, o programa de Educação Especial²¹ na sua introdução faz a apresentação de Angola como um país marcado por condições históricas sociais, dramáticas, onde se estima que mais de 30% da sua população infantil tem NEE. Este programa concebido pela Escola, deixa transparecer a ideia de que esta é solidária com as políticas do governo central ao enunciar que o “investimento que se fizer na área de educação geral seja capaz de observar todas as crianças incluindo as que pelas suas características se afastem dos padrões da normalidade nos aspetos biológicos, intelectuais, desenvolvimento motor, comunicativo-linguísticos, emocionais, de adaptação e de inserção social” (*ibidem*, p1).

Como sugestões metodológicas, foram criados temas a serem abordados durante as aulas. Assim, dentro dos temas a abordar, coloca a tónica de novo a formação do futuro professor. Nesta linha prevê que o futuro professor:

“Trabalhará nos aspetos relativos ao atendimento de crianças com NEE, assim com identificação dos intervenientes na educação especial propõe professores de apoio, psicólogos, médicos, pais outros técnicos especializados; tendo por base a comunicação e colaboração entre diversos intervenientes, identificação intervenção dos alunos com NEE e os diferentes intervenientes da educação especial, pois considera que é a partir deste ponto de vista que será necessário o desenvolver a sua prática, deste ponto de vista de uma educação inclusiva” (*ibidem*: 4)

As ideias expressas neste ponto fazem-nos acreditar que tanto o Governo como a Escola estão no caminho de quererem implementar o modelo da inclusão no país. Esta ideia infere-se dos fundamentos expostos no programa da referida disciplina sendo importante que o professor conheça as particularidades psicológicas das crianças para trabalhar com elas. Por outro lado, também os temas expostos no programa são bastante sugestivo defendendo a inclusão das crianças nas turmas gerais tal como está exposto no excerto seguinte:

“Com este programa o futuro professor ficará a saber que é fundamental que as escolas acolham, trabalhem com todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou

²¹ Programa de Educação Especial - Caála (s/d, p1 - Anexo V).

outras... “ no conceito da criança com NEE a escola pretende incluir crianças com deficiências ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de população remotas ou nómadas, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturas e crianças de áreas ou grupos desfavorecidas ou marginais” (*ibidem*:1).

Uma vez que a Escola não dispõe de professores qualificados em Educação Especial, o conjunto programático integra, como se referiu, três disciplinas que atendem esta particularidade. É o caso da disciplina de *Psicologia de desenvolvimento e aprendizagem* (NEE). No programa desta disciplina refere-se o seguinte em relação ao acesso à Educação no sistema afirma o seguinte:

“Muitas crianças não têm acesso à educação. Este direito tem de ser adquirido em efetivo. Muitos gestores e dirigentes das políticas educacionais aceitam a declaração que garante a educação para todos mas excluem as crianças com necessidades educativas especiais. Nenhuma criança deve ser considerada sem condições de se beneficiar de trabalhos educativos, mesmo que suas características não lhe permita ou dificultam o acesso a educação, pois muitas precisam de caminhos alternativos para aprender” (*ibidem*:p5).²²

A partir do excerto, destacamos que o programa vem afirmar mais uma vez que os princípios de igualdade de direitos devem se observados ou seja, o programa evoca a Lei Constitucional Angolana no que diz respeito ao direito de todos os cidadãos à educação/formação “independentemente de sexo, raça etnia e crença religiosa; e apresenta seus princípios gerais a igualdade de oportunidade no acesso e continuação dos estudos, gratuidade do ensino do pessoal e aperfeiçoamento constante do pessoal docente” (*ibidem*:3).

Na Ficha de Caracterização das Escolas de Formação de Professores da Caála é expresso que o estágio tem a duração de seis meses com início a 15 de fevereiro e com término a 15 de setembro. A fiscalização do estágio em cada escola conta com 20 professores entre orientadores das práticas pedagógicas da instituição de ensino, bem como dos diferentes titulares das turmas nas escolas de aplicação. No sentido de se garantir e melhorar a atuação nas escolas de aplicação, para além da carta de solicitação

²² Programa de Psicologia de desenvolvimento e aprendizagem NEE, (s/d, - Anexo III).

sobre a utilização da Escola como campo de experimentação ou de aquisição de habilidades e competências educativas, a instituição tem usado as seguintes estratégias:

“Reunir os diretores das escolas de aplicação com ajuda da repartição Municipal no início de cada ano, no sentido de se traçar novas metodologias de trabalho para um novo ano letivo e deste modo minimizar as dificuldades;

Participar dos encontros de planificação quinzenais promovidos zonas de instituições públicas;

Supervisionar semanalmente as atividade desenvolvidas pelos estagiários nas escolas de aplicação;

Dar soluções as dificuldades metodológicas encontradas pelos estudantes através dos seminários pedagógicos” (*ibidem*:6-7).

No que respeita à avaliação das aprendizagens no decurso dos estágios, estes têm seguido um percurso de avaliação recorrendo a muitos elementos que, juntos, organizam o estagiário a realizar a sua experiência de futuro professor como o trecho a baixo indica.

“Todas as aulas dadas pelos estudantes estagiários nas escolas para além dos exames de estágio previstos no calendário escolar desde a elaboração dos planos até a implementação das aulas e dos relatórios de fim do curso.

“ Trabalhos extras-decente realizada na escola (avaliação feita pelos diretores das escolas no que concerne a participação, pontualidade e assiduidade dos estudantes estagiários nos encontros programados nas escolas, trabalho com a comum idade e o relacionamento com os de mais atores do processo educativo na escola” (*ibidem*:6).

A avaliação feita ao estagiário é considerada positiva pela Escola porque esta, como já o referimos, envolve o cumprimento de vários requisitos e obedece a duas regras importantes: avalia as capacidades e conhecimentos adquiridos na formação e também avalia o comportamento e atitudes dos estagiários, quando colocado em situação de trabalho no terreno.

A Escola tem procurado ampliar o tempo de estágio articulando a sua aplicação com outros agentes também envolventes na ação educativa, quer seja direta ou indiretamente. Tem executado o plano de formação para futuros professores trabalhando

em parceria com outras escolas e também com a participação da direção municipal sobretudo na fase em que os estudantes fazem a experiência profissional em outras escolas. É fundamental que isso aconteça porque esta é uma fase complementar em que o estagiário coloca em prática os conhecimentos teóricos construídos ao longo dos quatro anos. O estágio permite fazer a aproximação da teoria à prática.

“No sentido de se garantir e melhorar a nossa atuação nas escolas de aplicação, para além da carta de solicitação sobre a utilização da escola como campo de experimentação ou de aquisição de habilidades e competências educativas, a instituição tem usado as seguintes estagiárias: Reunir os diretores das escolas de aplicação com ajuda da repartição Municipal no início de cada ano, no sentido de se traçar novas metodologias de trabalho para um novo ano letivo e deste modo minimizar as dificuldades; Participar dos encontros de planificação quinzenais promovidos zonas de instituições públicas; Supervisionar semanalmente as atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas de aplicação; Dar soluções as dificuldades metodológicas encontradas pelos estudantes através dos seminários pedagógicos” (*ibidem*:6-7)

Do ponto de vista da sua estrutura, este subsistema de formação de professores inclui a formação média, que se destina a formar professores de nível médio e que possuam, à entrada, como habilitações académicas a 10^a classe do ensino geral ou equivalente, capacitando-os para o exercício da docência no ensino primário. Esta formação é realizada em escolas normais.

IV.5 As perceções dos “atores de terreno”

Neste ponto apresentam-se os dados obtidos através da entrevista realizada ao Diretor da Escola de Formação de Professores de Caála e dos inquéritos aplicados aos 25 professores que aceitaram participar nesta investigação

IV.5.1. O “olhar” do Diretor do Instituto de Formação de Professores de Caála

A análise da entrevista feita ao Diretor da Escola teve por base o guião concebido para o efeito (Anexo VI) e estruturou-se nas seguintes categorias: i) Atuais políticas da formação de professores; ii) Modalidades da Formação; iii) Avaliação da

formação; e iv) Relação entre o modelo de formação e as necessidades do sistema. São esses dados que de seguida se apresentam.

IV.5.1.1. Atuais políticas da formação de professores

Em relação a este aspeto, o Diretor da Escola reconhece que as políticas de formação de professores têm como principais objetivos “imprimir uma viragem no processo de formação de quadros e qualificação dos recursos humanos que possam corresponder às necessidades do país”. Como parece ficar evidente deste excerto, parece ser necessário um grande investimento na formação de professores em Angola no sentido de esta corresponder às necessidades do país.

O entrevistado reforça a necessidade de “formação de quadros docentes em todos os níveis de ensino mas com maior realce no ensino primário” onde considera ser mais determinante por esta ser a base de um professor formador de futuros professores. É de salientar ainda a preocupação que o Diretor apresenta ao referir que a formação deve ter em conta a “qualidade para a prossecução exitosa da formação das jovens gerações”. Por detrás destas palavras percebe-se que existe um grande consciência sobre a importância da qualidade da formação de professores no sentido de fornecer aos formandos uma base científica e metodológica que os ajude pela vida fora como profissionais da educação.

IV.5.1.2. Modalidades da Formação

Quanto a esta categoria, o Diretor aponta duas vias de formação de professores: uma *presencial* e outra *a distância*. Refere a propósito:

“Quanto aos modelos de formação de professores em Angola, esta realiza-se nas seguintes modalidades: Formação inicial de professores realizada no modo presencialesta modalidade implica assiduidade do aluno na escola para participar das aulas e... portanto... também temos regulamentos que orientam para isso...e formação ministrada *a distância* que também temos regulamentos que orientam o nosso estatuto.”
(Diretor).

Como fica evidente deste excerto, as duas modalidades de formação têm regulamentos específicos, definidos com base no Estatuto da Escola.

Relativamente à *modalidade presencial* o Diretor refere a sua importância considerando ser uma forma de levar os alunos a uma maior participação nas aulas. Como sublinha “nesta modalidade os alunos são mais assíduos e envolvem-se mais nas atividades”.

No que diz respeito à formação *contínua* ministrada a *distância* esta é frequentada pelos professores adultos, docentes ensino primário que não tendo a formação média concluída acorrem às Escolas de Formação de Professores para a obtenção do grau médio correspondente à 13ª classe. A *formação a distância* tem a finalidade de os professores públicos se adaptarem a novas tecnologias, tendo em conta as metodologias a ser usadas para efeitos de ensino e aprendizagens. Esta modalidade acontece “na ausência física do professor e o formando tem ligação com as matérias e com o docente através da tecnologia de informação e comunicação”.

Em relação à *estrutura da formação*, esta está estratificada por fases bem distintas. Como refere o entrevistado:

“O ensino primário realiza-se nos magistérios primários. A formação de professores para o I ciclo do ensino secundário é realizada nas escolas de formação de professores e a formação de professores para o II Ciclo do ensino secundário tem lugar nos institutos superiores de ciências da educação” (Diretor).

Isto permite-nos constatar que a Formação de Professores em Angola parece atuar como meio que assegura a formação desde a base até ao ensino superior. Nesta vertente, e como ficou claro da análise dos documentos, ela processa-se pelas seguintes vias: O ensino primário que se realiza nos magistérios e a formação de professores para o I ciclo secundário realizada nas Escolas de Formação de Professores, e que corresponde ao médio profissionalizante.

A via profissional corresponde ao ensino primário, e realiza-se nos magistérios primários para professores para o I ciclo do ensino secundário tal como o diretor ilustra no seu discurso: “a Formação de professores para o ensino primário, é realizada nos magistérios primários... portanto é o nosso caso”.

No que respeita à *duração da formação*, a formação realiza-se num espaço de tempo correspondente a quatro anos de formação, comportando a 10ª, 11ª, 12ª e 13ª

classes²³. Os professores formadores são distribuídos pelos anos de escolaridades a fim de assegurarem esta formação, que consideramos muito necessária para o país. Em termos de atuação metodológica, o Diretor da Escola esclarece os parâmetros em como é orientado a formação destes quatro anos. Impõe-se um acompanhamento aos formandos tendo por base a orientação do pessoal de quadro integradora. Parece que a escola trabalha tendo em conta os princípios de cooperação em que cada formador tem a coresponsabilidade de contribuir para a formação dos futuros professores visto que a responsabilidade do último ano não recai totalmente sobre um único professor como podemos constatar no excerto seguinte.

“Para o nosso caso que é Magistério o curso tem a duração de quatro anos, comportando a 10^a., 11^a, 12^a e 13^a classes, sob a orientação de um Professor que domine suficientemente bem ... portanto ... os princípios metodológicos integrados... é... do ensino primário, com a supervisão do professor da escola de aplicação, responsável pela turma e das respetivas áreas disciplinares. Estamos a falar de professores da metodologia. O qual aplica-se na prática aprendida nas 10 até a 12 classes” (Diretor).

Relativamente ao *estágio* a Escola de Formação tem procurado inserir os alunos nos contextos de estágio quando estes se encontram na 13^a classe. Na Escola em que realizamos a investigação ressalta, de maneira evidente, a importância desta fase de estágio. Como sublinha o Diretor, é na fase de estágio que “o profissional em formação aplica na prática metodológicos aprendidos os conhecimentos científicos de carácter geral, de carácter pedagógico tendo em conta os objetivos da escola de formação”. Assim o estágio é uma forma de pôr o aluno formando em interação positiva com as realidades educacionais. O estágio acontece em escolas já estabelecidas e preparadas de antemão para o efeito que são as escolas anexas.

“O estágio...o estagiário ali... portanto... o estágio curricular tem lugar no último ano de formação ou seja na 13^a classe, na qual o profissional em formação aplica na prática, os conhecimentos científicos de carácter geral, de carácter pedagógico, portanto... é... ali aplica-se (Ciências da Educação) e de âmbito profissional as metodologias de ensino, aprendidos na 10^a, 11^a e 12^a classes, é... portanto... sob a orientação de um ...é. Professor que domine suficientemente bem os princípios

²³ Antes o curso respondia da 9^a a 12^a classes com a reforma passou a ser da 10^a a 13^a classe – fonte: experiência obtida a partir do contacto com o contexto.

metodológicos integradoras portanto do ensino primário, com a supervisão do professor da escola de aplicação portanto anexa, responsável pela turma e da respetiva áreas disciplinares portanto estamos a falar dos professores metodológicos” (Diretor).

Por fim, o último efeito do *estágio* prende-se com a apresentação de um relatório das atividades trimestralmente, um relatório final espelhando o que o estagiário constatou no terreno. Deste relatório devem as “atividades letivas desenvolvidas no terreno e apresentar o tema, deve integrar o a avaliação dos professores da Escola de Estágio, assiduidade pontualidade, a planificação reunião com o s professores e ainda”

Em síntese, o Diretor defende a importância de se aprofundar o valor do estágio, considerando que não só representa uma grande possibilidade de o aluno se aproximar da realidade que o espera como professor mas também tem um peso quanto à avaliação. O estágio é um elemento avaliativo da qual dependerá “a aprovação ou reprovação do estagiário”, refere.

IV.5.1.3. Avaliação da formação

No que respeita à avaliação da formação a Escola obedece à regra geral. Cumprindo com esta dimensão que é um aspeto onde a Escola é chamada a exercer mais uma ação pedagógica sobre os formandos, a forma de avaliação acaba ser um processo de acompanhamento ao estudante ao longo da formação, dado que além dos quatro anos de formação no final do quarto ano, o estudante é submetido a uma série de requisitos que ditarão a sua aprovação ou reprovação. Estes requisitos apresentam diversas aplicações práticas em que:

“O estagiário assiste a aulas na escola anexa ou numa escola indicada pela instituição de formação de professores durante 6 meses. A partir dali, deverá apresentar trimestralmente um relatório das atividades letivas, deve elaborar um relatório onde consta o que o aluno observou no terreno aquilo que ele detetou o qual deverá defender e será ainda submetido a um exame de aptidão profissional cujos resultados ditarão o fim do seu curso” (Diretor).

O estágio de seis meses ao qual é submetido o aluno não é o único suporte de avaliação. Como evidencia o excerto, o aluno tem de elaborar um relatório, fruto do trabalho de campo, e de o defender perante um júri que constitui um momento essencial

deste processo, e tem de realizar um exame profissional. O processo de avaliação em curso na Escola de Formação de Caála parece deixar evidenciar a existência de procedimentos que visam possibilitar uma preparação adequada dos alunos.

IV.5.1.4. Relação entre o modelo de formação e as necessidades do Sistema.

Concernente à relação entre o modelo de formação e as necessidades do sistema, o Diretor tem plena consciências dos esforços que têm sido empreendidos “pelo executivo na área da educação”. Reconhece ainda que no plano de formação de futuros professores, todos os agentes da educação da Escola são atores do processo na ação uma vez que todos estão comprometidos com ação pedagógica.

Mas, se, por um lado, o Diretor reconhece os esforços empreendidos nesta área, por outro, parece manifestar uma certa apreensão sobre as diretrizes do modelo de formação e as reais necessidades do Sistema, dada a existência de disparidade a nível programático. Na opinião do Diretor existem alguns desajustes entre os conteúdos teóricos e a sua aplicabilidade “prática”, demonstrando tal situação com alguns exemplos a partir das disciplinas de línguas estrangeiras. Entre os aspetos apontados um deles é de o de que “na Escola de formação se leciona o inglês e o francês, quando no terreno as crianças do ensino primário não lhes é transmitidos o conteúdo destas cadeiras” (Diretor). Em contrapartida o Magistério Primário forma professores para o ensino primário. Em face desta situação o Diretor afirma o seguinte:

“Ainda existem notáveis lacunas: a nível programático, notam-se alguns desajustes entre conteúdos teóricos e a sua aplicabilidade prática. Por exemplo no campo das línguas, leciona-se o inglês e francês, quando no terreno as crianças do ensino não se lhes é transmitidos o conteúdo destas cadeiras, nem em inglês nem em francês, contando que o Magistério Primário forma professores para o ensino primário” (Diretor).

Dada a situação apresentada pelo Diretor podemos perceber que existe inconsistências entre os planos curriculares relativos à Formação de Professores e o que se vive e, se necessita em concreto, na Escola de Formação de Caála. É nesta linha que pode ser situada a visão do Diretor quando refere “em meu entender, já que as crianças não têm estas disciplinas e o ensino é abrangente, (...) devia-se insistir um pouco mais ou mesmo apostar na língua portuguesa”. Sustenta por isso que na reformulação do

currículo, entre as três disciplinas estrangeira colocaria na escala de prioridades a língua portuguesa considerando que “esta serve como meio de comunicação e de aprendizagem e para uma maior compreensão de toda as disciplinas”. Sendo Angola um país plurilinguístico e multicultural que tem o português como língua oficial, concordamos com a posição do Diretor. Todavia, e pelas mesmas razões, parece-nos também importante que as outras línguas sejam trabalhadas no currículo.

Nesta ordem de ideias parece ficar claro a importância da revisão do plano curricular de Formação de Professores no país, pela entidade competente que é o Ministério da Educação de Angola de forma a possibilitar a correspondência entre o currículo e as necessidades reais.

Em relação as condições de *infraestruturas* também são apontadas algumas lacunas. Assim, o Diretor afirma que “as condições em termos de infraestruturas educativas ainda não correspondem às necessidades que o país vive”. Neste contexto, sustenta que o país precisa de novas iniciativas que tragam esperança e interesse para a sociedade a fim de colmatarem as deficiências sentidas tanto ao nível do aumento de infraestruturas, como do número de salas de aulas e dos recursos materiais e tecnológicos.

Referindo-se aos *programas curriculares* o Diretor exterioriza a sua opinião apontando certo caminho que considera viável para a superação de certas lacunas na formação. A sua opinião vai no sentido de considerar que há uma necessidade de se conceber um currículo único para todas as cidades principais de Angola. Fundamenta a sua posição considerando que “A uniformização dos programas curriculares ao nível das escolas de formação de professores, deve implicar necessariamente a uniformização dos próprios conteúdos curriculares, ou seja, sendo Angola um único país, é imperioso que haja uniformização curricular”.

Um outro aspeto que o Diretor destacou diz respeito à *dificuldade* sentida na Escola no tocante às disciplinas de língua portuguesa, inglês e francês. A falta de professores preparados em línguas estrangeiras e outras disciplinas do currículo, faz com que para além das dificuldades já apontadas nos pontos anteriores, esta seja uma das preocupações centrais. Refere, a propósito, o Diretor “temos dificuldades de encontrar professores formados nas línguas portuguesa, inglês e sobretudo francês”.

Também neste ponto estamos de acordo com a posição do Diretor pois também nós sustentamos que quando uma escola está desprovida de professores qualificados nas matérias, pode comprometer a qualidade e eficácia da formação dos alunos. Por isso,

defendemos também ser urgente continuar e aprofundar a formação de professores para que estes consigam responder às necessidades do país. Relacionado com isto, outro aspeto focado pelo Diretor prende-se com a confiança que as pessoas da comunidade têm depositado naquela instituição escolar. Em sua opinião, as pessoas “ sabem que a nossa escola é formadora e os pais vêm bater à nossa instituição e a mesma tem poucas salas”. Mais uma vez podemos perceber estas palavras como um certo apelo de que perante as necessidades de formação para a comunidade o Governo deve construir mais escolas para que haja uma resposta nas diversas necessidades educativas que as pessoas e a comunidade precisam assim como perceber que a Formação de Professores deve ser cada vez mais de melhor qualidade e com currículos mais abrangentes.

De modo mais concreto, o Diretor faz o levantamento das necessidades reais com que a escola se debate:

“Estamos com falta de professores de expressões nomeadamente educação física, artísticas ou melhor expressões isto é, música e educação visual e plástica; a escola também não tem laboratórios de física de biologia de química; as práticas laboratoriais não existem e também não temos especialistas para esta tarefa” (Diretor).

Considerando no entanto, imprescindível o modelo formação profissional e o perfil de competências o Diretor reconhece que “em termos de desafios, está-se a envidar esforços de superação permanente aos profissionais formadores desta casa de modo a que daqui saiam quadros especializados” capazes de revelar conhecimentos e de construir saberes científicos e técnicos. Em suma, os eixos: *saber fazer*, *saber ser* e *saber estar*, constituem o suporte da prática de formação da Escola de Caála. Considera o Diretor que é necessário investir na formação de modo a aperfeiçoar o prestígio social da Escola de Formação; de modo a que esta seja reconhecida pelas suas competências especializadas e promova a dignificação da formação perante a sociedade. Refere, assim, “é isso que queremos com a nossa escola. Não pode faltar a capacidade científica, humildade e simplicidade, em suma saber fazer e saber estar, portanto estas são as nossas dificuldades na formação de professores”. Considera, ainda, que as dificuldades sentidas “são conjunturais”, quer pela “exiguidade de salas de aulas”, quer pela falta de recursos como é o caso de uma biblioteca e de laboratórios de biologia e química. Como refere “ é tudo isso que apontamos que nos faz falta”.

Perante estas declarações somos de opinião que o Diretor da Escola de Formação de Professores de Caála tem o desejo manifestado de melhorar a qualidade da formação no sentido de a tornar mais adequada às necessidades da comunidade que aquela Escola serve.

IV.5.1.5. A Educação Especial no Currículo de Formação de Professores

Relativamente à *Educação Especial* fica evidente de que esta área é essencialmente abordada através das disciplinas de Psicologia de Aprendizagem e da disciplina das Necessidades Educativas. Segundo o Diretor, estas disciplinas “visam minimizar esta problemática de educação especial”. Portanto, não havendo um curso especializado para atender as crianças e jovens portadores das necessidades educativas especiais, a Escola procura minimizar a situação com as aquelas disciplinas o que, em nossa opinião, torna a formação muito frágil no domínio em causa. Esta parece ser também a perceção do Diretor quando frisa a necessidade de ver resolvido este desafio:

“O que gostaríamos é mesmo que houvesse um curso que habilitasse os futuros professores ou seja, uma disciplina específica com professores especializados nesta área para trabalhar na escola de professores, para que os necessitados passem a valorizar a vida social... senão estaremos a colocar de parte estas crianças na sociedade” (Diretor).

E acrescenta, “os futuros professores vão deparar-se com estas dificuldades (aliás), eles já se têm deparado com problemas de género”, o que revela a possibilidade de as duas disciplinas não serem suficientes, tal como diz: “isto não basta”. Assim podemos observar que, a implementação do curso da Educação Especial é inadiável para que a Escola atinja o nível de qualidade para a comunidade a que é destinada. Relativamente a melhoria de qualidade de ensino, o Diretor reconhece a relevância da *formação de professores em Angola na área de educação especial* considerando que o trabalho que tem sido feito nesta vertente “deve ser encorajado e reconhecido o esforço que se tem feito nesta vertente, mas este esforço ainda é insignificante” porque não abrange toda Angola.

O interesse do argumento que o Diretor oferece, está na preocupação de delinear um ponto de partida para um projeto formativo acessível a todas as crianças e jovens e mantido no âmbito do método inclusivo. Sustenta, a propósito, ser fundamental tomar como prioritária a Educação Especial a partir da perspectiva de Educação como um

direito universal: “deve ser para todos os cidadãos porque sabemos que a educação é direito de todos”, considerando que na falta de especialistas angolanos devia haver “cooperação com os outros países pedindo especialistas que possam integrar no corpo docente de escolas de formação para professores” e futuramente o país ter os seus quadros formados para dar a sequência de formação às gerações mais vindouras. Acrescenta assim a ideia que dá conta da “necessidade do executivo velar por essa componente para responder às necessidades de todas as crianças do nosso país”.

Ainda o diretor apresenta uma faceta que de algum modo achamos ser um fator que também contribui para o ofuscamento do curso de educação especial na Escola de Formação em estudo. Como sublinha, “A nossa escola não forma por área, ela não forma por cursos. Aliás a nossa formação está dividida por formação *geral, específica e profissional* portanto o professor tem que corresponder a estas fases todas. Esta visão vai ao encontro da análise, antes explicitada, dos documentos que orientam a Formação Inicial de Professores

Podemos inferir do discurso do Diretor que se nota uma busca de novos modos de pensar e trabalhar na formação de professores. No entanto, o fator mudança transformadora de ação pedagógica ou curricular não depende apenas da Escola e dos professores mas sim depende também de um conjunto de directivas do Ministério da Educação que a Direção da Escola não consegue controlar.

Em síntese, e voltando à apreciação do Diretor sobre o modelo de Formação da Escola parece ser possível encontrarmos duas situações distintas: uma que poderíamos chamar: *situação de presença* e a segunda *de ausência*. Portanto a primeira corresponde ao momento em que o Diretor reconhece as dificuldades existentes no currículo a partir daquilo que conseguiu apreender dele, que são os desajustes metodológicos e a falta de infraestruturas e de professores especialistas no Sistema. A segunda situação que chamamos de *ausência* poderia corresponder à situação de ausência da necessidade ou dificuldades que anteriormente foram mencionadas. Aqui o Diretor considera que “o modelo em vigor é adequado porque cumpre à risca os princípios neles integrados. É... bom... portanto... Eu acho que o modelo aplicado na nossa escola é adequado”. Há uma satisfação pelo facto de a Escola se orientar segundo o regulamento dado pelo Ministério da Educação, o que pode também indiciar também falta de autonomia das Escolas de Formação de Professores.

“Existe um regulamento próprio dado pelo MIED a escola cumpre a risca o programa 11^a se estende a 12^a e 13^a classe depois da observação da aula

tem aulas primeiras nas escolas de aplicação e o aluno tem que cumprir tudo aquilo que orientam na escola para corresponder ao desempenho portanto temos condições para formar o futuro professor. Portanto...o modelo é bom... considero-o bom” (Diretor).

Concluindo este ponto relembramos que é importante a Escola reger-se pelo regulamento saído do Ministério da Educação, e reconhecer a utilidade do modelo em vigor. O Diretor evoca aqui a questão da relevância das recomendações saídas do conselho consultivo do MED, realizado de 19 a 21 de março deste ano 2014 na cidade do Saurimo província da Lunda Sul.

“O documento refere-se á necessidade de se criar condições para formação inicial dos professores em educação especial, então isso a acontecer nas instituições de formação média normal e superior é bom. E... considero isto como uma ideia dinâmica e de interação porque promove uma administração e gestão escolar participativa, mais aberta e inclusiva” (Diretor).

Dentro deste aspeto revela ainda o grande interesse de partilhar os problemas com outros atores. Refere a propósito:

“É preciso partilhar sobre os problemas da instituição com os pais, professores, educadores e a comunidade inteira, pois, os pais sabem melhor do que os seus filhos necessitam, portanto ouvi-los é importante sobretudo na educação especial. Creio que a tomada de decisão coletiva significa a democratização de ensino, isto é muito importante nos estabelecimentos de ensino” (Diretor).

Ao enfatizar a partilha de responsabilidade, a sua intenção vai de encontro ao que referem os autores Rief et all 2000:41) quando afirmam que “ num programa de tipo desenvolvimental, a educação dos alunos tem de orientar-se no sentido da partilha de responsabilidade, pais, professores, administradores e gestores e os próprios alunos devem funcionar com uma equipa” ainda o mais adiante os autores ao tecer as opiniões aponta para um dos pontos essenciais tendente a responsabilidade ao considerar que “quando a escola e a família trabalham em parceria para atingir objetivos comuns, os alunos compreendem a importância da sua educação” (*ibidem*:41)

Face às ideias até agora explicitadas consideramos importante não se descurarem os aspetos apontados pelo Diretor e as dificuldades com que a Escola convive no dia-a-dia e que revelam uma certa precaridade da Formação Inicial de Professores, não apenas ao nível das infraestruturas mas também da qualidade científica e pedagógica. Desejamos que este estudo possa constituir um contributo para ampliar a reflexão neste domínio.

IV.5.2. A visão de professores da Escola de Formação de Professores de Caála- Dados obtidos através do inquérito

Como se referiu, foram 29 professores que se disponibilizaram para responder ao inquérito (Anexo VII). A análise que se apresenta seguiu a ordem das questões do respetivo inquérito das quais decorreram as seguintes categorias e subcategorias, de análise: **Modelo de Educação Especial** (adequação do modelo; características do modelo); **Valências²⁴ de apoio à Educação Especial** (Identificação/ jovens com NEE; Tipos de apoio prestado às crianças/jovens com NEE); **Formação de professores de educação especial** (Adequação do modelo de formação (A educação especial no currículo de formação inicial de professores; Relação entre cursos de formação especializada e necessidades da população; O que poderia ser melhorado na formação e professores).

IV.5.2.1. Modelo de Educação Especial

Esta categoria foi organizada em duas subcategorias: *Adequação do Modelo de Educação Especial* e *Caraterísticas do Modelo de Educação Especial*.

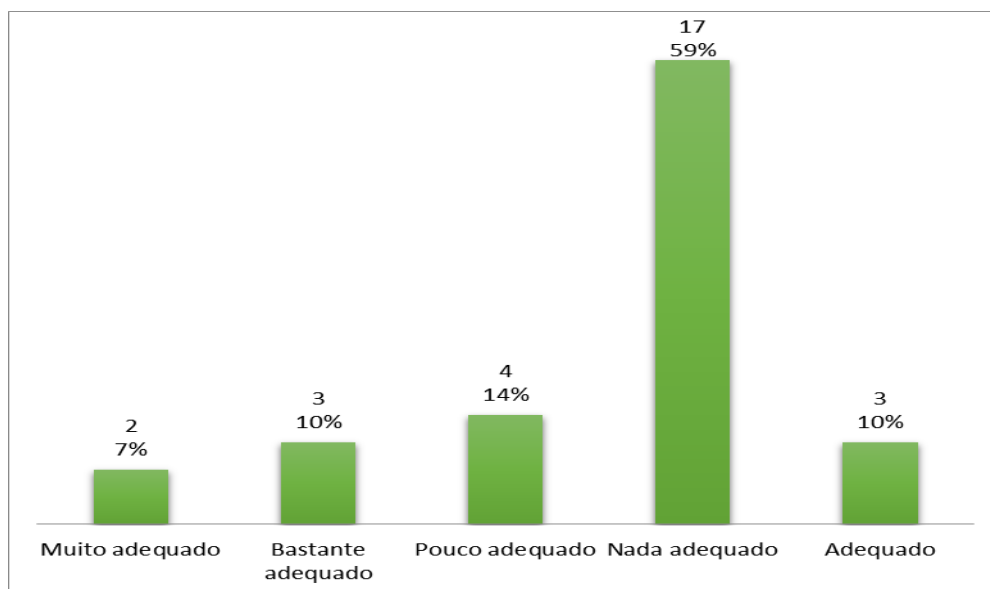
São os dados referentes a estas suas subcategorias que a seguir se apresentam.

IV.5.2.1.1. Adequação do Modelo de Educação Especial

Relativamente à adequação do modelo de educação especial todos os inquiridos responderam a esta questão, distribuindo-se as respostas conforme é expresso no gráfico 1.

²⁴ O significado que atribuímos a valências reporta-se aos serviços de apoio à Educação especial

Gráfico 1. Adequação do Modelo de Educação Especial



Observa-se, da análise do gráfico 1, que do total de 29 professores inquiridos: 17 professores (59%) responderam que **o modelo de educação especial** em vigor no sistema educativo angolano é **nada adequado** e 4 professores consideram-no **pouco adequado**. Estes dados são, em si, reveladores de que a maioria dos professores da Escola em estudo não se posiciona de modo favorável relativamente ao modelo de formação de professores. Alguns destes professores justificam as suas posições com os seguintes argumentos²⁵:

“O modelo não é nada adequado. Não há especialistas para a maioria das escolas. Os poucos que existem apenas estão nas grandes cidades e assim esquece-se dos municípios e comunas” (In4)

“Não é adequado porque não existe na localidade onde resido e oiço pouco falar a respeito” (In16)

“Nada adequado. Falta de quadros capazes porque a Província não dispõe de especialistas” (In22)

“Penso que há pouca adequação porque fala-se de poucos professores especializados nesta área enquanto o número de crianças com

²⁵ Estes argumentos resultam de questões cujas respostas requeriam uma justificação da opção feita pelos professores na escala likert.

deficiências aumenta. Não obstante as escolas do ensino especial não se fazem presente em todos os municípios” (In13)

“ O modelo é pouco adequado porque têm muitas insuficiências. Tanto no pessoal docente como em meios de ensino específico” (In 20)

“É pouco adequado porque têm muitas insuficiências. Tanto no pessoal docente como em meios de ensino específico” (In 26)

“Bastante adequado: por ajudar os deficientes a se superarem” (In 12)

“Bastante adequado. Porque forma os professores para trabalhar com todas as crianças portadores da deficiência” (In18)

No entanto, há 2 professores que consideram que o modelo é **muito adequado**; 3 que o consideram **bastante adequado** e 3 professores responderam ser **adequado**. Fica, pois, evidente que a percentagem de respostas dos professores que consideram o modelo de formação de professores **nada adequado** é bastante superior (59%) à dos professores que o consideram **muito adequado** (7%). Estes professores justificam com as seguintes ideias:

“É muito adequado porque os jovens e as crianças com necessidades educativas especiais é necessário maior atenção durante a sua formação” (In 9)

“ Considero muito adequado porque o processo de ensino e aprendizagem é funcional, mesmo com dificuldades, surdos escrevem e mudos também o fazem” (In 15)

Constatando-se que a maior parte dos professores respondeu que o Modelo de Educação Especial em vigor no Sistema Educativo Angolano é **pouco adequado**, pode-se inferir que a este nível as respostas educativas existentes são ainda insuficientes face às necessidades educativas da população.

Estas inferências são fundamentadas pelos seguintes discursos:

“Acho pouco adequado visto que, em Angola, ainda há muita criança com necessidades educativas especiais e que mereceriam ser inseridas neste sistema e também não existem materiais adequados” (In 23);

“Pouco adequado porque ao nível do Huambo pelo que me parece em termos de educação especial na realidade não temos quadros que pelo menos sejam distribuídos 1 por municípios pelo menos. Não há encaminhamento dos alunos de género” (In 26).

Face a estas ideias entendemos ser indispensável, quer ao nível da política educativa central, quer da Escola de Formação de Professores haver um maior debate em torno do modelo e da sua possibilidade de responder a todas as crianças e jovens com NEE para o cumprimento daquilo o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional para a Educação Especial, traçou no ponto 4 ao afirmar-se que:

“O Plano estratégico de desenvolvimento da Educação Especial para o período, 2007 a 2015, tendo como objetivo projetar ações prioritárias a desenvolver nos próximos nove anos, procurará atender as carências mais importantes identificadas, no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais com efeitos, Multiplicadores para a ampliação e consolidação da Educação Especial em Angola e lançar as bases para o desenvolvimento da Educação Especial a longo prazo” (p,6).

Para a efetivação do modelo de Educação Especial como preconizado nos documentos legislativo do Sistema Angolano, é importante, tal como lembra Miranda Correia (Coord.) et al, s/d) haver uma maior responsabilidade, por parte da classe política, da sociedade em geral e da tutela, em particular, “com a importância que deve ser posta na educação dos alunos com NEE” (*ibidem*: 3). O autor alerta para uma política mais dinâmica, percetiva ou progressiva que analise a educação atual e ao mesmo tempo expresse as possibilidades de uma educação de qualidade.

A este respeito, Miranda Correia (Coord,s/d), e seus colaboradores, apontam oito pontos essenciais, a saber:

“(1) A importância das atitudes na educação dos alunos com NEE; (2) A escola para todos (contemporânea) face ao movimento da inclusão (escola inclusiva); (3) O processo que deve reger a educação de alunos com NEE tendo por base um paradigma que contemple as suas características, capacidades e necessidades; (4) A importância dos recursos humanos no sucesso dos alunos com NEE; (5) A formação de professores e outros agentes educativos; (6) A educação e envolvimento parentais; (7) A criação de legislação que favoreça a implementação de

boas práticas educativas; e (8) O financiamento necessário para prover uma educação de qualidade para crianças e adolescentes com NEE”²⁶.

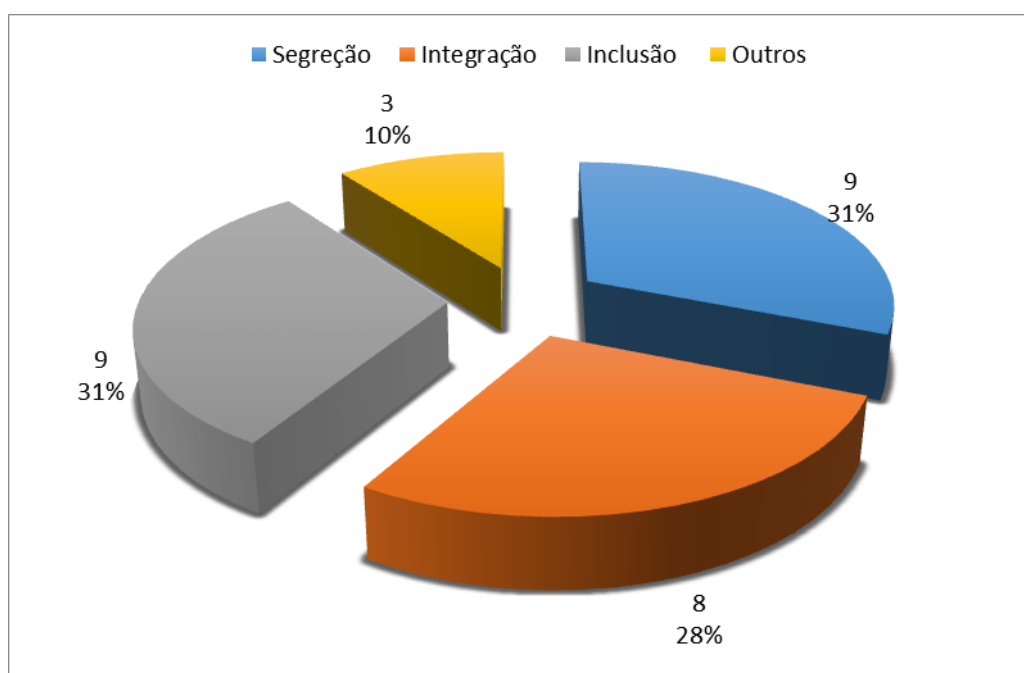
Tal como o autor, e seus colaboradores, consideramos que a concretização destes oito pontos permitirá alcançar um caminho para a consolidação de “Uma Escola para Todos.

IV.5.2.1.2. Caraterísticas do modelo de Educação Especial

Na resposta a esta questão interessou-nos colher dados que nos permitissem caraterizar o *Modelo de Educação Especial*, tendo por base a seguinte tipologia: segregação; integração e inclusão.

Os dados obtidos foram sistematizados no gráfico 2.

Gráfico 2. Caraterísticas do Modelo de Educação Especial



Do total **de 29 professores** inquiridos, 9 (31%), caraterizam o *Modelo de Educação Especial* em vigor como sendo um modelo de **segregação**; 8 professores (28%), caracterizam-no como um modelo de **integração**; 9 professores (31%) consideram ser um modelo de **inclusão** e 3 professores (10%) situam-no na categoria **outros modelos**.

²⁶ Miranda Correia (Coordenador) A Educação de Crianças E Adolescentes Com Necessidades Especiais, in Economia e Sociedade, <http://areiadosdias.blogspot.pt>, acedido 15 março de 2015, p13.

No que respeita aos argumentos dos professores que consideram *Segregador* o Modelo de Educação Especial convocamos alguns excertos ilustrativos do seu posicionamento:

“é segregador porque os alunos com necessidades educativas especiais formam-se fora da classe regular” (In 1)

“Não há integração porque não há especialistas para integrar os alunos no sistema. Por isso é um modelo segregativo. Faltam meios humanos e materiais, não basta estar numa sala onde todos estão” (In 6)

“Segregação porque o estudante com uma deficiência acentuada é colocada ou transferido para uma escola de formação especial” (In 20).

De acordo com os dados, é de realçar que um número considerável de respondentes revela que o Modelo de Educação Especial em curso no Sistema Educativo Angolano é de carácter segregativo. Este modelo tal como refere Miranda (2003) caracteriza-se por uma política que “visa oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte” (*ibidem*:2). Este modelo nos séculos passados correspondia à fase de institucionalização em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Também Mesquita (2001) argumenta que num passado ainda recente, “as crianças deficientes eram votadas a uma imensa discriminação e segregação” (*ibidem*: 6).

Importa, todavia, evidenciar também ideias justificativas do posicionamento de professores apoiantes do modelo de integração:

“Considero que o nosso modelo é integrador, tendo em conta o número de escolas a fins, o Estado tem empreendido políticas que objetivam a integração no seio de uma sociedade as minorias” (In 8)

“No nosso sistema não se faz a repulsa de nenhum individuo com necessidades educativas especiais, por isso considero que temos um modelo integrador” (In 10)

“O sistema educativo Angolano precisa de ter um modelo integrado de educação especial, visto haver neste país um grande número de crianças deficientes” (In 17)

Neste ponto, é possível verificar no discurso de professores apoiantes do modelo integrador o sinal positivo em termos de opiniões. Em comparação com o anterior, este modelo acaba por ser um passo gigante no processo de mudança pois, vislumbra a

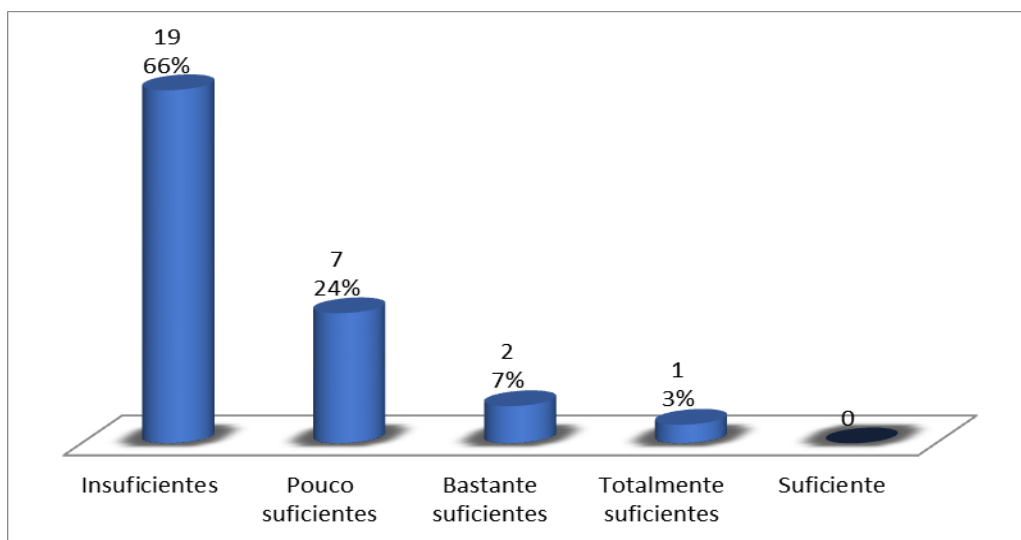
mudança conceitual de uma visão categorial para uma visão não categorial ou seja “tem uma importância decisiva, dado que “ permite a passagem da conceção médico-pedagógica (centrada na categoria de deficiência) para uma conceção educacional (centrada na necessidades educativas especiais) (Rodrigues, (2001:17) e permite concretizar o sistema de apoio em bases diferentes. Como se pode constatar, o modelo integrador no específico contexto angolano não pode ser um estado paralisante, mas sim o caminho que aponta para aquele modelo recomendado, a inclusão, o ideal que assegura a todos os cidadão de uma dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação por causa de uma condição pessoal no acesso à educação” (Rodrigues 2006:11).

Consideramos, nesta linha de análise, que os professores participantes no estudo parecem precisar de aprofundar o seu nível de reflexão acerca do modelo de educação inclusiva, modelo que é por nós considerado o mais adequado para uma Escola que se deseja para todos e onde todos tenham as mesmas igualdades de oportunidades de acesso e de sucesso (Fernandes, 2011, Leite, 2002). Reconhecemos, portanto, que uma maior reflexão sobre este tema permitirá encontrar caminhos mais adequados para superar o modelo de segregação, e mesmo de integração, que “condenam” as crianças e jovens a uma educação evitativa. Esta parece ser também a intenção do Plano Estratégico de Desenvolvimento de Especial (2007-2012) no qual se afirma que o governo está ciente que “o desafio de criar escolas inclusivas não é desmedido, desde que todos nos sintamos parte integrante do desafio e, em consequência, envolvidos na mesma proporção, como parte da solução dos vários problemas, dificuldades, carências e insuficiências ainda existentes” (ponto 9, p7).

IV.5.2.2. Valências de apoio à Educação Especial

No que respeita às valências de apoio à Educação Especial os inquiridos manifestaram a sua opinião tal como ilustra o gráfico 3.

Gráfico 3. Valências de apoio à Educação Especial



Da análise do gráfico constata-se que a maioria dos respondentes (66%), num total de 19, responderam que as valências de apoio à Educação Especial existentes no Sistema Educativo Angolano **são insuficientes** e 7 professores consideram ser **pouco suficientes**. Observa-se, por outro lado, que 2 professores assinalam o modelo como sendo **bastante suficientes** e 1 professor que o modelo é totalmente **suficiente**. Salienta-se o facto de nenhum professor assinalar a opção **suficiente**. De facto os dados apresentados permitem-nos inferir que os serviços/recursos e ou valências de apoio à Educação Especial precisam de ser ampliados e, possivelmente, melhorados.

Parece corroborar este nosso pensamento as justificações expressas por alguns professores:

“Os serviços são insuficientes e os poucos que existem favorecem apenas algumas zonas urbanas, sem tendência de alarga-los á áreas rurais” (In1).

“Não há criatividade ou iniciativas de criar mais condições em termos de recursos humanos e materiais para se fazer face as necessidades de crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (In 6).

“O país precisa investir muito nesta área. Os meios de ensino são insuficientes para um ensino que se almeja como tal” (In15).

Como se constata, os Serviços de Educação Especial são insuficientes para as necessidades da população. A falta de recursos constitui um constrangimento para a concretização de uma escola inclusiva (Miranda Correia, 2001, 2003). Numa visão

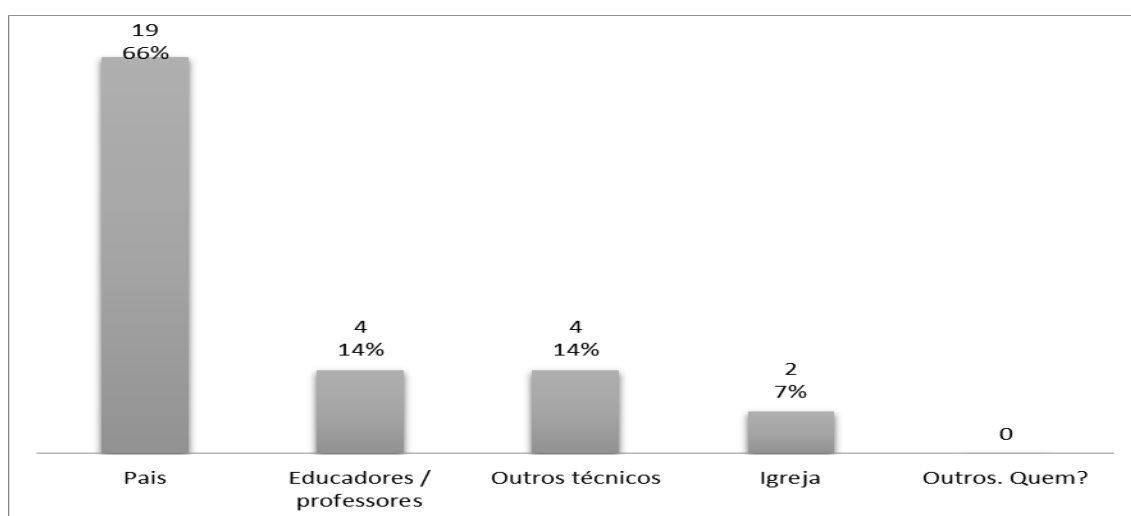
convergente também Rodrigues (2003:71) sustenta que uma escola que pretende ser inclusiva não pode descuidar a importância dos recursos técnicos, de espaço e de equipamentos. Refere que o propósito de uma escola inclusiva só é possível “quando se faz um levantamento rigoroso e geral de como é que a escola está apetrechada para participar no esforço de construir uma educação inclusiva. Este levantamento tem de incluir dois aspetos fundamentais: o campo da formação e o campo do apoio educativo e metodológico” (*ibidem*:72).

Com efeito, o conhecimento que temos da realidade leva-nos a concordar com os autores e com a tendência dos dados. Por isso, consideramos importante um maior investimento na Educação, nomeadamente no que respeita aos recursos técnico-pedagógicos, materiais, de equipamento e físicos. Dito de outro modo, consideramos que a criação de condições é essencial para uma Educação de boa qualidade. Sugere-se, nesse sentido, que o Ministério da Educação a quem cabe a tarefa de organizar eficazmente o Sistema Educativo, crie condições necessárias para o atendimento de todas as crianças e jovens.

IV.5.2.3. Identificação das crianças/ jovens com NEE

Na resposta a esta questão quisemos obter informações sobre o processo de identificação das crianças /jovens com NEE. As respostas obtidas estão representadas no gráfico 4.

Gráfico 4. Identificação das crianças/ jovens com NEE



Dos 29 professores inquiridos, 19 professores (66%) responde que as crianças e jovens que beneficiam dos serviços de Educação Especial na província do Huambo são identificadas através dos pais; 4 professores responderam que a identificação é feita através dos educadores/ professores; 4 professores responderam que essa identificação é feita através de outros técnicos e 2 professores consideram ser através da Igreja.

É de realçar que a maior parte dos professores (66%) aponta os pais como sendo quem identifica as necessidades educativas das crianças e jovens, seguindo-se os educadores e professores.

Observando atentamente o gráfico pode-se concluir da responsabilidade que recai sobre os pais quanto à identificação das NEE das crianças e jovens. As justificações dadas por alguns professores vão também nesse sentido de conferirem aos pais maior responsabilidade na identificação das NEE, ainda que alguns também apontem os educadores e professores como sendo importantes:

“Algumas crianças e jovens, são identificadas pelos pais porque são os que mais passam tempo junto deles e notam as anomalias e em contra partida a professores” (In 22)

“Se os pais acompanharem bem o desenvolvimento dos seus educandos isso permite-lhes identificar as sus necessidades. Por outro lado considero que os professores e educadores têm um papel importante na identificação de crianças com NEE” (In 25)

“ Considero que são os Pais,... as escolas pouco têm feito para identificar necessidades educativas especiais. Mas o ideal era que fossem também as escolas a identificar” (In 28)

Tendo presente esta tendência dos dados, somos da opinião de que ainda que os pais possam ser os primeiros protagonistas de convivência com as crianças e, portanto, podendo atuar na linha da frente poderem também ser os primeiros a despistar alguns sinal de alerta eles precisarão sempre de ser apoiados pelas escolas e pelos educadores e professores no sentido de que as situações venham a ser identificadas e diagnosticadas o mais precocemente possível.

É nesta linha que se posicionam Miranda e Tonini (2012) quando se referem à importância da cooperação entre os diferentes intervenientes educativos. Sustentam a propósito que “na cooperação e colaboração profissional de todos, é válido e importante

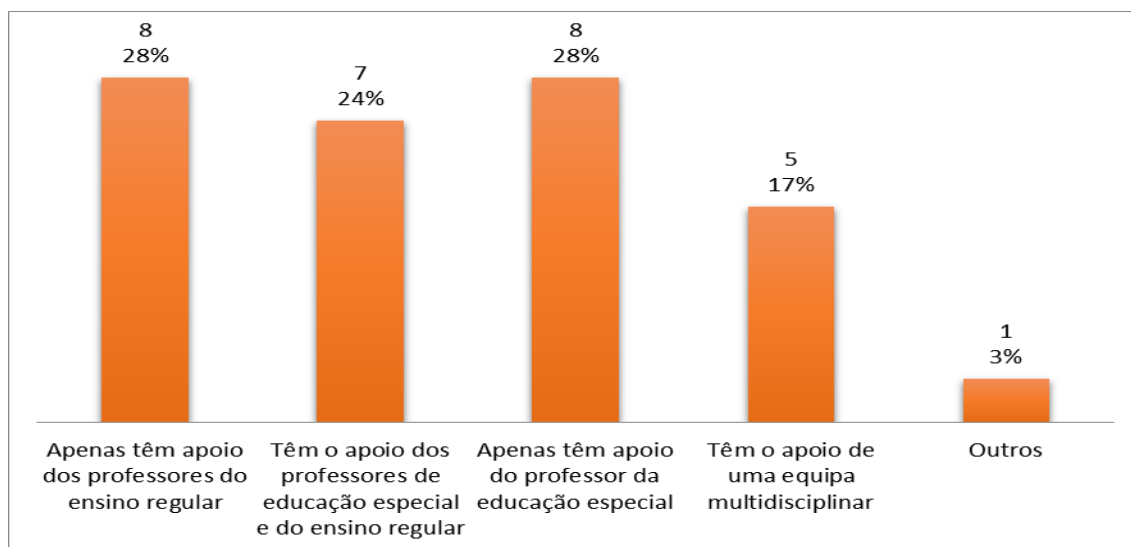
a existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NEE este seria o primeiro passo para o sucesso educativo” (*ibidem*:367) Argumentam, neste sentido que qualquer processo que se pretenda implementar no Sistema Educativo, “deve fazer com que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação” (*ibidem*). Mais adiante os autores frisam o sentido da intervenção assente na cientificidade tendo em conta a implicação de vários agentes imprescindível. Por isso, são de opinião de que o importante é corresponsabilidade de todos para uma educação mais comprometedora.

Face a estes dados consideramos que se, por um lado, é importante serem os pais os primeiros a identificar as NEE dos seus filhos, por outro consideramos que as Instituições públicas com responsabilidades socioeducacionais têm também de estar alerta no sentido de uma prevenção cada vez mais precoce e de um encaminhamento para as valências educativas adequadas às NEE de cada criança/jovem. Isto para dizer que consideramos que não basta que os pais identifiquem as necessidades educativas dos seus filhos; é preciso encontrar respostas educativas ajustadas às reais necessidades. Sendo essa uma responsabilidade de todos, à família é requerida maior atenção, tal como está consagrado na Lei Constitucional do País. Como aí é enunciado “a família, com especial colaboração do Estado, compete promover e assegurar a proteção e educação integral das crianças e dos jovens” (ponto 3, Artigo 29º). Reconhecemos, como referimos terem os pais um importante papel, consideramos, todavia, que as escolas e, no seu interior, os professores e educadores têm igual, responsabilidades.

IV.5.2.4. Tipos de apoio prestado às crianças/jovens com NEE

Relativamente aos tipos de apoio prestado às crianças/jovens com NEE os dados apontam no sentido exposto no gráfico 5.

Gráfico 5. Tipos de apoio prestado às crianças/jovens com NEE



Uma análise do gráfico 5 mostra que 8 (28%) professores revelam que as crianças apenas têm apoio do professor do ensino regular; 7 professores (24%), indicam que as crianças têm apoio de professores de Educação Especial e do ensino regular; 28 % (8) indicam ter apenas o apoio dos professores de Educação Especial e 17% indicam ter apoio de uma equipa multidisciplinar e 3% têm apoio de outros organismos.

Apresentamos alguns argumentos dos professores que referem que as crianças apenas têm apoio do professor do ensino regular:

“Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular: Não temos verificado acompanhamento nenhum de técnicos especializados, nem dos professores com formação na área” (In 3);

“Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular: Não há especialistas ou seja, se há, não são os que educam crianças ou adultos” (In7)

“Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular. São poucos jovens ou crianças que têm apoio pois como já o disse as escolas especiais não são extensivas a todos os municípios do Huambo.” (In 14)

Também os professores que indicam que as crianças e jovens apenas têm apoio dos professores de Educação Especial apresentam as suas justificações:

“Apenas têm o apoio do professor da educação especial porque para além do professor da educação especial, os outros agentes educativos não

possuem habilidades na área o que dificulta a transversalização no atendimento” (In1).

“Apenas têm apoio do professor da educação do ensino especial porque não existe professores capacitados para atender no ensino regular” (In4).

“Apenas têm o apoio do professor da educação especial: porque nunca deparei-me com casos similares” (In 8)

Com efeito, é interessante o facto de o mesmo número de professores (8/28%) referir que os alunos têm apoio do professor do ensino regular e o apoio dos professores de Educação Especial, e são relevantes os argumentos que apresentam. Estes dados e respetivos fundamentos parecem significar uma perceção sobre a modalidade de atendimento aos alunos com NEE que é simultaneamente indicativa da existência de práticas educativas que tanto podem ser aportadas ao modelo integrador como ao modelo inclusivo. Não tendo elementos que permitam claramente sustentar esta inferência somos da opinião de que a complementaridade metodológica entre o professor regular e o de educação especial poderá favorecer a promoção de oportunidades educativas mais inclusivas para crianças e jovens com NEE. A nossa posição encontra um grande reforço, e fundamentação, em Miranda (2012) quando este coloca à superfície a necessidade de um trabalho educativo colaborativo entre profissionais que intervêm na educação e, em particular, no campo da Educação Especial. Como sublinha o autor:

“A existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NE é o primeiro passo para o seu sucesso educativo. Neste sentido, qualquer processo que pretendamos implementar deve fazer com que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos” (*ibidem*:367).

Também os dados parecem corroborar esta posição uma vez que 24 % dos professores assinala que as crianças e jovens têm o apoio de ambos os professores. e também os seus argumentos justificando do seguinte modo:

“Os alunos têm o apoio do professor de educação especial e do ensino regular: Depois são levadas à escola da educação especial” (In 16)

“Têm o apoio do professor de educação especial e do ensino regular porque estes estão preparados para darem o seu máximo na educação especial razão pelo qual têm todo o direito de acompanhar as crianças e jovens” (In 17)

“Têm o apoio do professor de educação especial e do ensino regular porque muitas das vezes são os professores do ensino regular que os detetam e os encaminham para o ensino especial para depois os acompanharem” (In24)

Na sequência das ideias já explicitadas acreditamos que o apoio dada aos alunos da Educação Especial pelos professores do ensino regular e do ensino especial tende a estabelecer um modelo que inspira o acompanhamento de acordo com os princípios da inclusão. Nesta nossa visão sentimo-nos apoiadas por Rodrigue & Nogueira (2010) ao considerarem que se a escola tiver em conta a visão de se fazer um trabalho conjunto entre o sistema regular e especial, “cria uma nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passa a ter o direito de aceder à classe regular” (*ibidem*: 99). Neste raciocínio está-se a sustentar que “é a Escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características”. Esta responsabilização da Escola obriga a uma flexibilização do processo de ensino e aprendizagem” (*ibidem*), que na legislação angolana pode mesmo traduzir um impulso de contemplar a abertura para uma perspetiva de *Escola para Todos*.

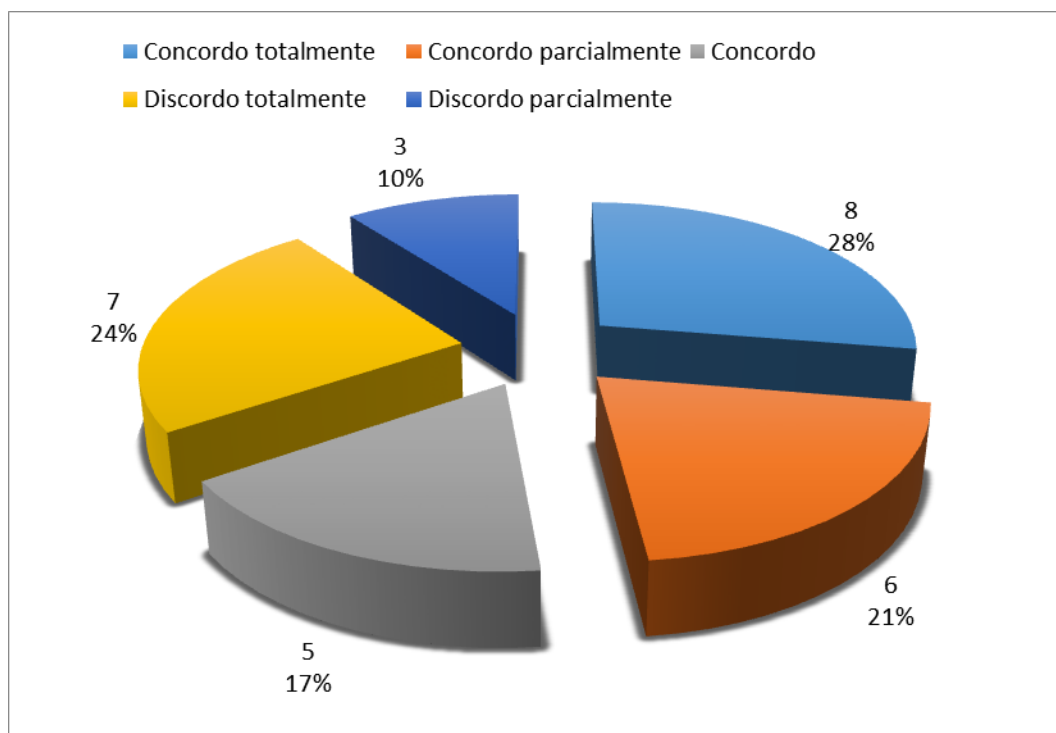
IV.5.2.5. Formação de professores de educação especial

Nesta categoria foram incluídos aspetos relacionados com as seguintes subcategorias: i) Adequação do *Modelo de Formação*; ii) *Educação Especial no currículo de formação inicial de professores*; **iii) Relação entre cursos de formação especializada e necessidades da população**; iv) Conhecimento sobre a Educação Especial em Angola; e v) *O que pode ser melhorado na formação de professores em Angola*

IV.5.2.5.1. Adequação do modelo de formação

No que respeita à adequação do *Modelo de Formação* às necessidades do sistema, as respostas distribuíram-se conforme mostra o gráfico 6.

Gráfico 6. Adequação do Modelo de Formação



Os dados do gráfico permitem aferir que 28% (8) professores inquiridos **concorda totalmente** que a Formação de Professores de Educação Especial é adequada às necessidades do sistema; 5 professores concordam e 6 professores concordam parcialmente. Em sentido discordante, 3 discordam parcialmente e 7 professores discordam totalmente. Perante este cenário, podemos inferir que a formação de professores de educação especial oferece algumas incertezas quanto a sua adequação às necessidades do sistema. Embora os dados evidenciem que na sua maioria os professores concordam com o modelo de formação, por detrás das percentagens expressas no gráfico há sentidos que não são visíveis e que os argumentos de alguns professores ajudam a melhor clarificar, parecendo revelar a necessidade de se fomentar uma formação que qualifique os professores para melhorarem as suas práticas pedagógicas:

“Concordo totalmente com o modelo por ser uma instituição de direito no recrutamento de professores especializados para o efeito” (In2)

“Somente os professores especializados, formados por esta escola conseguirão responder às reais necessidades educativas das crianças e adultos, uma vez que terão técnicas e métodos que aprenderam para o efeito” (In7)

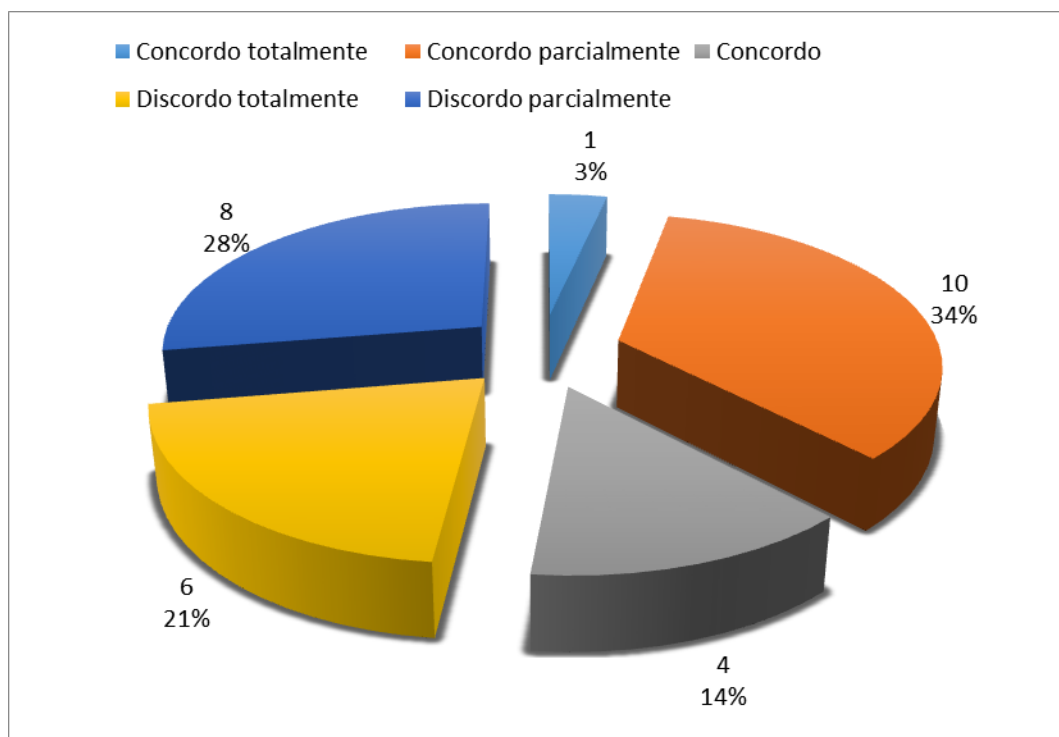
“Sim, tendo em conta as condições do país, posso considerara-los grandes Heróis nesta obra, no contacto pedagógico em que trabalham” (In15)

A este respeito Alarcão (2000) chama a atenção para a importância de os professores se assumirem com investigadores das suas próprias práticas. Sustenta a propósito que “a investigação e os desenvolvimentos curriculares devem pertencer aos professores” e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (*ibidem*:4).

IV.5.2.5.2. A educação especial no currículo de formação inicial de professores

Aos professores foi perguntado se a Educação Especial está contemplada no currículo de Formação Inicial de Professores. Os dados obtidos estão sistematizados no gráfico 7.

Gráfico 7. A educação especial no currículo de formação inicial de professores



Constou-se que dos professores inquiridos apenas 3% (1) concorda totalmente; 14% (4) concordam e 34% (10) concordam parcialmente. Em posição discordante, 21% (6) manifestaram discordar totalmente; 28% discordam parcialmente. Estes dados mostram que a maior parte dos professores manifesta concordância com a existência de uma área de Educação Especial no currículo de Formação de Professores ainda que com um grau de concordância distinto. Esta tendência parece convergente com a visão do Diretor que revelou interesse em que esta área passe a constar do currículo de Formação de Professores. Alguns professores justificam a sua posição de concordância da seguinte forma:

“Concordo totalmente com a integração da Educação especial no currículo para que o professor saiba identificar nas turmas crianças e jovens com este tipo de problemas e possa saber encontrar as estratégias mais adequadas” (In 9)

“É muito importante que no currículo das escolas de formação de professores, principalmente nos magistérios primários exista uma cadeira de necessidades educativas especial” (In 14)

“Concordo totalmente, está claro porque em todas as instituições que formam professores e técnicos de saúde especialistas na disciplina de psicologia consta um capítulo em referência” (In 21)

A inserção da Educação Especial no currículo de Formação Inicial de Professores parece, pois, corresponder ao interesse da Direção da Escola e dos professores, acreditando-se que será uma forma de melhor responder às necessidades dos alunos.

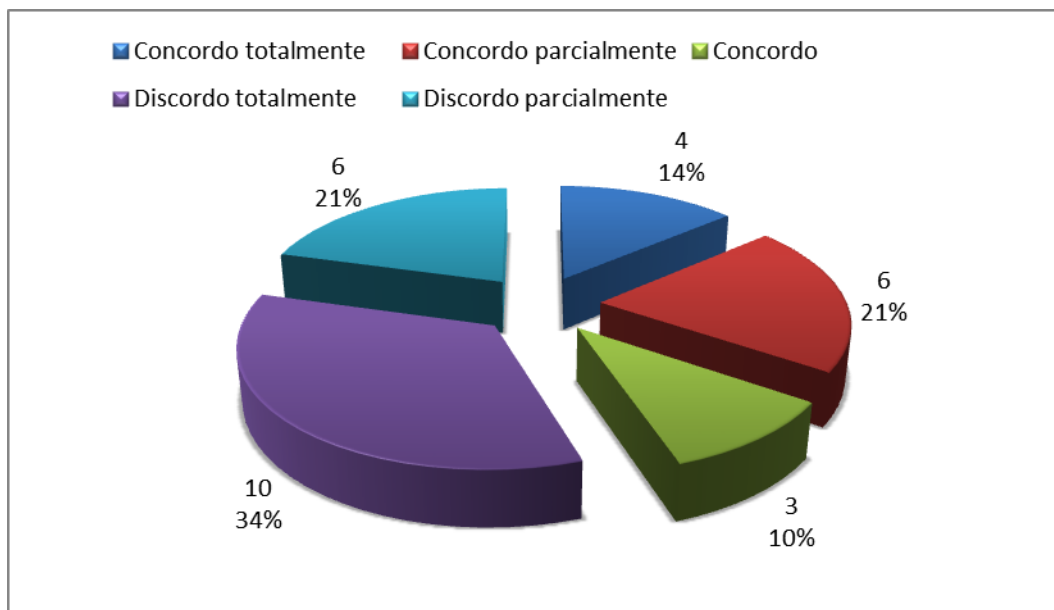
Também Rodrigues (2004) reconhece a importância da existência de uma área focada na Educação Especial no currículo de Formação Inicial de Professores, considerando ser uma via para a melhoria da qualidade da formação. Assim, em sua opinião a “formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional” (*ibidem*: 27) propiciando-lhe um ambiente formativo orientado para valores de cooperação, solidariedade e respeito pela diferença nos alunos.

Sublinha ainda o mesmo autor que num momento em que a Educação é vista como um direito para todos “o currículo é, um dos aspetos centrais que deve ser levado em conta” (*ibidem*:92), quando o que está em vista é o sentido da inclusão.

IV.5.2.5.3. Relação entre cursos de Formação Especializada e Necessidades da População

Perguntou-se aos professores se existem cursos de Formação Especializada que abranjam as necessidades educativas da população. As respostas obtidas estão sistematizadas no gráfico 8

Gráfico 8. Relação entre cursos de Formação Especializada e necessidades da população



Os dados revelam que 14 % (4) concordam totalmente; 21% (6) concordam parcialmente; 10% (3) concorda. Em contrapartida, 34% (10) dos professores responderam que discordam totalmente e 21% (6) discordam parcialmente. Estes dados revelam alguma dispersão das respostas o que parece evidenciar algum desconhecimento quanto ao à relação entre cursos de Formação Especializada e necessidades da população

Os professores que se posicionam de forma totalmente discordante (34%) justificam-se com os seguintes argumentos:

“Discordo totalmente porque atualmente e pelo que eu saiba não existe formação neste domínio,... mas que precisa-se” (In 1)

“Discordo totalmente porque na província do Huambo não conheço nenhuma escola para formar estes tipos de docentes” (In9)

“Discordo totalmente porque esta não é a realidade visto que ainda nunca aconteceu, esperamos que isto seja um facto um dia uma realidade em Angola” (In 23)

Atendendo as transformações que se registam no mundo de hoje também nos Sistemas de Educação há desafios que requerem reajustes ao nível da formação e professores e do papel do professor na sociedade atual. Subscrevendo uma Educação de

qualidade, Rodrigues (2001) chama atenção para a importância do alargamento da Formação Especializada a todos os professores e a outros agentes. Refere a propósito “é preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem” (*ibidem*:46). Também para nós este é o verdadeiro sentido para uma formação qualificante para os professores de modo a que possam apropriar-se de “novos métodos de ensinar e de fazer aprender que permitam que todas as crianças e jovens tenham sucesso escolar” (Leite e Fernandes, 2002)

Também os professores que assumiram posição de concordância dão conta de argumentos justificativos das suas opções:

“Existir? Existem, embora não sejam suficientes para dar cobertura a todo o País” (In 14)

“Concordo, mas só nas escolas de formação especial, fora delas não há outro programa voltado a estas necessidades” (In15)

“Hoje já é notória a existência de pessoas a formar-se em áreas específicas para educação especial” (In17)

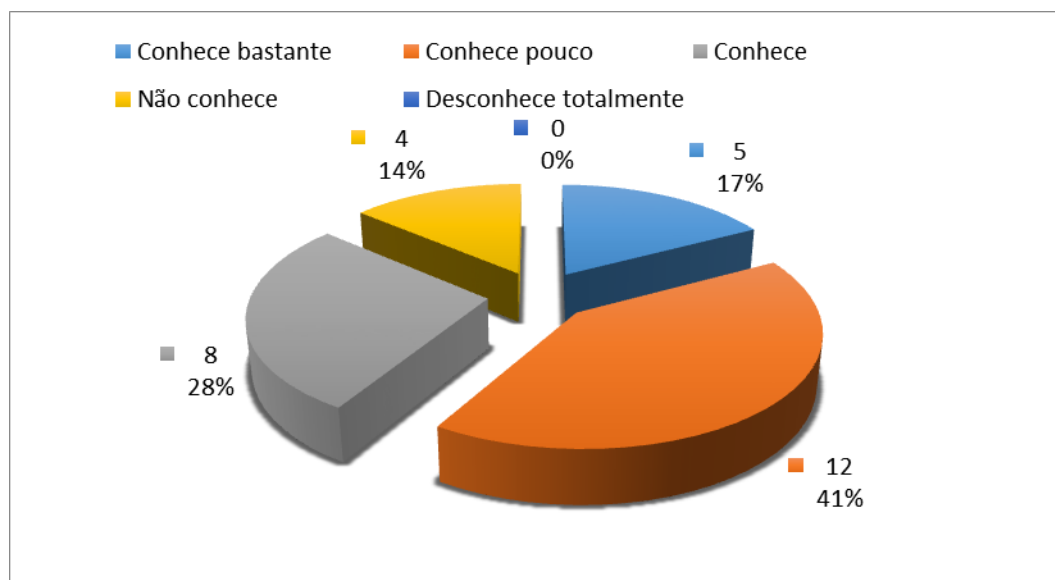
Na linha de reforço quanto à formação especializada propriamente dita, Correia Miranda (2008: 174) considera que “esta deveria ter a duração de um a dois anos e incluir, para além do elenco das disciplinas, um projeto, *de carácter prático*, traduzido na elaboração de um estudo de caso e/ou de um estágio no terreno sob a orientação de um docente devidamente qualificado” (*ibidem*). De acordo com o pensamento do autor a escola tem de promover a formação para especializar os professores num tempo necessário para se sair da situação de *suficiente* para o *melhor*.

Se se considerar que a existência de cursos de formação especializada que abrange as necessidades educativas da população poderá possibilitar um profissionalismo adequado aos futuros professores, concordaremos que a tendência da formação parece orientar-se no sentido ultrapassar um modelo segregativo e até integrador aproximando-se de uma filosofia de formação inclusiva.

IV.5.2.5.4. Conhecimento sobre a Educação Especial em Angola

A esta questão procurou-se saber o conhecimento dos professores sobre a Educação Especial em Angola. O gráfico 9 apresenta os resultados obtidos a partir da sistematização realizada.

Gráfico 9. Conhecimento dos professores sobre a Educação Especial em Angola



Olhando as extremidades do gráfico podemos verificar que 14 % de respondentes não conhece a Educação Especial em Angola e 41% dos respondentes consideram que a sociedade tem pouco conhecimento do papel da Educação Especial em Angola. Desta percentagem 1 professor justifica a sua opinião dizendo que a sociedade “Conhece pouco, porque faltam ativistas para que a sociedade angolana conheça o pouco que está sendo feito” (In 29). Os outros apenas afirmam ser pouco o que está sendo feito mas sem justificar a sua opinião. Também os professores que manifestam uma posição de conhecimento não argumentam as suas escolhas.

Dada a pertinência da Educação Especial em todas as sociedades na atualidade, cabe ao governo central e Instituições mais próximas das populações que o representa como é o caso de escolas da cidade de Caála, e das aldeias criarem estratégias de proximidade com as pessoas para que estas fiquem mais informadas e tomem consciência de que a existência de serviços de Educação Especial cria condições de maior garantia de igualdade de oportunidades e de direito de todos à Educação.

IV.5.2.5.5. O que pode ser melhorado na Formação Inicial de professores e na Educação Especial em Angola

Como se referiu no capítulo metodológico o inquérito contemplou algumas perguntas de resposta aberta, focadas designadamente nos seguintes aspetos: i) o *que pode ser melhorado na Formação inicial de professores de educação especial*; ii) o *que*

poderia e deveria ser melhorado no sistema de educação especial em Angola. São esses dados que neste ponto se apresentam.

Relativamente ao que consideram *poder ser melhorado na formação inicial de professores de educação especial*, as respostas, na sua globalidade, apontam como aspetos centrais a falta de recurso técnicos (humanos) e materiais diversificados que contribuam para melhorar os processo de formação. Os excertos convocados dão conta desses aspetos:

“Tem de haver maior preocupação na criação de recursos humanos e materiais diversificados de modo a incluir mais agentes no processo, garantindo a participação de todos” (In1)

“A meu ver, seria bom que houvesse uma formação periódica de capacitação de quadros que visasse a melhoria na transmissão de conhecimentos modernos” (In2)

“Para mim não diria apenas para essa classe mas para todas uma vez que se defende a inclusão. As melhorias devem consistir na aquisição de meios de ensino e aprendizagem adequados e um acompanhamento eficaz do processo em todas as escolas” (In3)

Antes de tudo percebe-se a intenção dos professores de verem melhorados as situações que eles apontam ao nível do Sistema de Formação. Na base está a intenção, a necessidade e responsabilidade de um Sistema de Formação que, tal como argumenta Rodrigues (2003) “deve ser um apoio especializado, que, quando necessário, seja específico e capaz de analisar com profundidade problemas complexos do currículo no sistema” (*ibidem*:32).

Quanto ao *que poderia e deveria ser melhorado no sistema de educação especial em Angola*, as respostas vão de encontro às questões anteriores evidenciando a necessidade de construção de mais serviços e estratégias de sensibilização de toda a sociedade. Como evidenciam os discursos:

“Será necessário mais informação e extensividade dos serviços de educação especial; a construção de instituições apropriadas e mais conscientização da sociedade” (In 1)

“É preciso mudar as formas de divulgação da formação da pessoa com necessidades educativas, a forma de inclusão; a valorização dos quadros formadores ...enfim” (In 3)

“É necessário um melhor apoio à inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando-os na aquisição de estabilidade emocional” (In 10)

Observando os excertos acima, percebe-se que eles transmitem uma visão que reclama um novo olhar político em relação à Educação Especial no Sistema Educativo Angolano, passível de colmatar as fragilidades com que as escolas e os professores convivem e de melhorar as condições de ensino. Como sublinha Nóvoa (1999), os professores não atuam sozinhos, ou deliberadamente. Em parte “dependem de coordenadas político-administrativas que regulam o Sistema Educativo em geral” (*ibidem*:71). Portanto requer-se, assim, uma maior atenção política por parte do Governo Central para com as questões educacionais em geral e para com a Educação Especial, em particular.

Considerações finais

Nestas considerações finais procuramos analisar os resultados do estudo no sentido de identificar algumas linhas de força que permitam clarificar aspetos relacionados com as questões de investigação e respetivos objetivos que delineámos à partida. Como foi justificado no corpo do texto, a investigação que se realizou, pelas suas características, enquadrou-se numa abordagem qualitativa. Nesta linha, constituíram objetivos do estudo compreender princípios que têm orientado/marcado as políticas da Educação Especial e de Formação de Professores no Sistema Educativo de Angola e explicitar as suas principais características. Em complementaridade quisemos, entre outros aspetos: aprofundar o conhecimento sobre o tipo de respostas existentes no Sistema Educativo Angolano e, especificamente na cidade de Caála, para atender as crianças e jovens com NEE; compreender a importância atribuída à área de Educação Especial no Currículo de Formação Inicial de Professores. O estudo estruturou-se, assim, em função de duas dimensões: a *Educação Especial* e a *Formação Inicial de Professores* dimensões que permitiram atender aos objetivos e as questões envolvidas no estudo.

Referente à primeira dimensão, quer a análise das repostas obtidas através da entrevista realizada ao Diretor da Escola de Formação de Professores de Caála, quer os dados obtidos através do inquérito por questionário, aplicado a professores/formadores dessa mesma Escola permitiram constatar que a Educação Especial, precisa de melhorar. Estas melhorias situam-se ao nível das infraestruturas, e dos recursos humanos, materiais e físicos, mas também ao nível da Formação Especializada dos Professores. A insuficiência de valências aparece como um dos problemas apresentados que merecem uma rápida e eficaz solução.

Da análise dos diplomas legais em confronto com os discursos do Diretor e perceções dos professores constatou-se uma certa convergência em termos da visão de educação e da atenção às questões relativas à Educação Especial. Todavia os dados mostraram também que entre os discursos, nomeadamente os princípios enunciados na lei de Bases 13/ 31 / 2001 e na Constituição Angolana (2010) e as valências/respostas existentes existe ainda um grande distanciamento o que nos parece permitir concluir que o direito de todos à Educação não é ainda uma realidade no Sistema Educativo Angolano. Daí, talvez que muitos professores tenham considerado importante que a

legislação fosse cumprida. Este aspeto relaciona-se, por um lado, com a relação de trabalho que existe entre o professor de Educação Especial e o do Ensino Regular e, por outro, com o modo como os professores caracterizam o modelo de Educação especial em Angola. No primeiro caso, a cooperação entre professor de Educação Especial e do Ensino Regular é pouco reconhecida o que se traduz num trabalho de apoio aos alunos segmentado e sem continuidade. Estas práticas repercutem-se no modo como os professores caracterizam o modelo de Educação Especial.

Assim, no que respeita à segunda situação, para uma grande maioria o modelo é ainda bastante segregacionista uma vez que as crianças ainda não estão a tempo inteiro integradas nas turmas regulares; para outros, no entanto, as respostas e recursos existentes vão já no sentido de uma educação inclusiva. Esta ambivalência é significativa de que a Educação Especial em Angola assume diferentes características e está ainda em fase de implementação de políticas de Educação Especial. Dito isto por outras palavras o sistema Educativo convive com várias realidades que apontam também para respostas híbridas.

A identificação das crianças com NEE foi também um aspeto considerado importante pelos professores. De um modo geral todos consideraram que a identificação precoce de NEE deve ser feita em primeira mão pelos pais uma vez que são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos; em segundo lugar aparece a escola e os professores. Na opinião dos inquiridos, estes têm também um papel fundamental no despiste de situações de crianças com NEE e no seu encaminhamento para a Educação Especial.

No que respeita à dimensão da Formação inicial de Professores, igualmente os dados indicaram para a necessidade de introdução de melhorias, nomeadamente ao nível do plano curricular. Verificou-se que embora existam no plano curricular de Formação Inicial da Escola de Caála disciplinas vocacionadas para a Educação Especial, esta não representa, de facto, uma área prioritária do plano de estudos. Esta foi uma fragilidade identificada pelo Diretor da Escola e também pelos professores inquiridos. A área de Educação Especial foi muito valorizada pelos professores, entendendo a maioria que as disciplinas existentes no currículo de Formação de Professores enveredadas para o atendimento de crianças e jovens com NEE permite aos futuros professores lidarem com as situações com que se confrontarem e, assim, colmatar as lacunas do Sistema Educativo, mas não permitem uma formação sólida que os capacite para responderem eficazmente às NEE de todas as crianças e jovens. Para a maioria dos professores, será a

obtenção de uma Formação Especializada na área da Educação Especial que permitirá capacitar os professores para uma intervenção/educação inclusiva.

Também no domínio da Formação Inicial de Professores foram apontadas fragilidades, nomeadamente a falta de recursos humanos, materiais e de infraestruturas.

No que respeita à visão dos professores sobre o modelo de formação, a perceção que têm é a de que genericamente o modelo não é adequado às necessidades do sistema deixando antever a ideia de que o Governo não tem ainda conseguido garantir a democratização do ensino, quer em termos de acesso, permanência e sucesso de todos, e especificamente dos alunos com NEE.

Da análise dos dados parece poder inferir-se que a efetivação de uma prática educacional inclusiva não é necessariamente garantida por meio de leis, decretos ou portarias que indiquem a obrigatoriedade de as escolas regulares a aceitarem os alunos com NEE e a sua presença na classe regular. A garantia de inclusão, passará obviamente, por uma boa preparação pedagógica dos professores pelo que a formação Inicial se trona aqui central. Também a escola precisa de se organizar e de ter recursos para responder com qualidade pedagógica às crianças com NEE no sentido de a todos, independentemente de suas diferenças ou características individuais, criar condições para se desenvolverem e aprenderem. Ou, dito de outro modo, as escolas precisam de prestar um ensino de qualidade orientando-se por uma filosofia de inclusão. Na perspetiva de Rodrigues (2001) isso “tem a ver com alunos sem necessidade especiais e a alunos com necessidades especiais, inseridos em classes ditas regulares, com professores a lecionarem uma população muito mais diversificada de alunos, com programas colaborativos, com planificação diversificada” (*ibidem*: 125).

Relacionando estes dados com os princípios enunciados nos documentos do MIED e os da Escola, percebe-se que de facto existe mais uma vez a intenção da aproximação do currículo aos princípios gerais que regem a Educação Especial a partir das conclusões saídas da conferência de Salamanca em 1994, na lógica de uma Educação Inclusiva. No entanto ouvindo as opiniões dos professores em relação aos programas curriculares da Formação Inicial de Professores eles manifestam a necessidade de se conceber um currículo único para todas as cidades principais de Angola. Esta posição, é justificada porque os professores consideram que a uniformização dos programas curriculares ao nível das Escolas de Formação de Professores, implica necessariamente a uniformização dos próprios conteúdos

curriculares, o que, em sua perspectiva, seria benéfico para o país e para a formação das crianças e jovens.

Em relação a este aspeto o Diretor entrevistado refere-se à *dificuldade* sentida na Escola no tocante as disciplinas de língua portuguesa, inglês e francês. A Escola confronta-se com a dificuldade de encontrar professores formados nestas três áreas, o que representa também uma fragilidade da formação.

Consideramos, por isso, importante que o Governo Angolano continue a apostar em políticas de melhoria da Formação de Professores como garantia de uma educação de melhor qualidade. A necessidade de se construírem mais escolas surge também como um imperativo. Como mostraram os dados, a Escola de Formação de Professores de Caála não é suficiente para as necessidades da comunidade e da população. Fica também perceptível que a melhoria da qualidade curricular e pedagógica da Formação de Professores deve ser uma prioridade sendo este aspeto bem explicitado pelos professores.

A melhoria dos planos curriculares da formação de Professores, reclamada pelos professores, deve, em nossa perspectiva, constituir uma prioridade política. Este constitui na nossa opinião, um caminho potenciador de maiores sucessos e avanços para o desenvolvimento do sistema educativo de Angola.

Sendo esta investigação um estudo de caso, sabemos que os dados obtidos dizem exclusivamente respeito a uma realidade escolar específica e única pelo que as conclusões só são válidas para esse mesmo contexto: Escola de Formação de Professores da Caála. No entanto consideramos que os dados obtidos permitirão compreender outras realidades de outras escolas dentro do contexto Angolano.

Bibliografia

Alarcão, Isabel. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação* Publicado em *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro

Augusto, Silva & José, Pinto. (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*, 2ª edição. Edição Afrontamento.

Bardin, Laurence. (1995). *A Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Buenos, José. (2012). *Educação Especial Brasileiro integração/ segregação do aluno diferente* edição Afrontamento.

Charlot, Bernard. (2006). *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação, 11 (31), pp.7-18

Cardoso, Ermelinda. (2009). *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p.656

Costa, Martins; I. Abelha. (2008). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Coleção Ciências da Educação edição CIIE/ Livpsic

Fernandes, Preciosa. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Preciosa; Leite, Carlinda; Mouraz, Ana & Figueiredo, Carla. (2013). *Curricular contextualization: trancking the meanings of a concept*, 22 (4), pp.417-425. The Asia: Pacifc Education Ressearcher.

Fernandes, Preciosa. (2013). *Políticas de educação especial em Portugal: Uma análise a partir de um quadro de referência europeu*. Maringá, 35 (2), pp.201-211

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa. (2002). *A avaliação da aprendizagem: novos contextos, novas práticas*. Porto editora.

- Leite, Carlinda. (2002). *O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda. (2008). *Políticas Educativas e Dinâmicas curriculares e Portugal e no Brasil*; Ciências da Educação.
- Lopes, Amélia. (2013). *Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes*.
- Loureiro, João. (1990). *À procura de uma Pedagogia Humanista* – Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.
- Lutosa, Francisca & Lucas, Luís. (2012). *Artigo sobre a Educação Especial em Angola*.
- Magda, Ventura. (2007). *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa Pedagogia Médica*.
- Marconi, Márcio & Lakatos, Estrela. (2009), *Técnicas de pesquisa* (7ª Ed.). São Paulo: Editoras Atlas.
- Mesquita, Helena. (2001). *Educação Especial em Portugal no Último Quarto do Século XX*: Salamanca.
- Ministério de Educação. (2003). *Oliveira Currículo de Formação dos Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Secundário*, Angola, p.14
- Miranda, Luís Correia. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares: Coleção Educação Especial*. Porto Editora.
- _____. (2002). *A filosofia da inclusão*. In Luís Miranda Correia & Ana Paula Martins (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores e professores*, pp.11-37. Braga: Quadrado Azul.
- _____. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Miranda, Luís Correia. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2006). *Dez anos de Salamanca: Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais*. In David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*, pp.239-274. São Paulo: Summus.

_____. (2008). *Educação Especial – aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Retirado de

<http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542&langid=1>.

_____. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2. ed.). Porto: Porto Editora.

_____. (2010). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão*. In Luís Miranda Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed.), pp.11-40. Porto: Porto Editora.

_____. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Miranda, Luís Correia, & Tonini Andréa. (2012) *Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais*. Revista Educação Especial | v. 25 | n. 44, | p. 367-382 | set

Miranda, L. C; Martins, A. P. (2002). *Inclusão: Um Guia Para Educadores e Professores*. Coleção *Necessidades educativas Especiais*. Quadrado Azul Editora, Braga.

Miranda, Arlete. (2003). Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: *A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental*.

Morgado, José. (2012). *O estudo de caso na Investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Nóvoa, António. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*: EDUCA, Lisboa.

Nóvoa António. (2009). *Professores Imagens do Futuro*. Educa. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.

Nunes, Rosa. (2003). *O campo do olhar de Bourdieu- fundação sociedade & cultura* (mosaico).

Ngula, C. Amadeu. (2003). *Escolarização em África*. Roma: Editora Edizion Viveri.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ª edição Gradativa, Lisboa.

Relatório Princesa Diana. (1995). Presente em Angola no campo de Desminagem.

Rodriguez, Fialio. (2004). *Como Investigar em Pedagogia*. Cuba Editorial Pueblo Y Educacion.

Robert, Bogdan Sari, Bilklen. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto Editora, LDA.

Ponte, J. Pedro. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, pp.105-132.

Ponte, J. Pedro. (1995). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática Prof Mat 98, realizado em Guimarães. Publicado In Actas do Prof Mat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.de Ponte.

Rief, F. Sandra & Heimburge, A. Julie. (2000). *Como Ensinar todos os Alunos na Sala de Uma Aula: Estratégias Prontas a Usar, Lições e Atividades Concebidas Para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*; coleção Educação Especial – Porto Editora.

Rodrigues David. (2001). *Educação e Diferença: valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Coleção Educação Especial- Porto Editora.

Rodrigues, David. (2003a). *A Educação Física Perante A Educação Inclusiva: Reflexões; Conceptuais E Metodológicas*.

Rodrigues, David. (2003b). *Perspetivas Sobre a Inclusão*; da Educação à Sociedade Poro Editora.

Rodrigues David. (2006). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*, Summus editorial.

Rodrigues David, &Nogueira Jorge. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal*; Factos e opções; revista educación inclusiva vol. 3, nº 1

Serrazina, Lurdes; Isolina, Oliveira. (2002). *Escola Superior da Educação; Novos Professores: Primeiros anos de profissão*. Universidade Aberta Quadrante, Vol. 11, Nº 2,

DOCUMENTOS LEGAIS, E OUTROS, CONSULTADOS

ANGOLA. Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, I Série - N.º 65. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 31 Dez, (2001). Consultado:
<http://www.inide.angoladigital.net/pdf/LEIdeBASES%20do%20novo%20Sistema%20de%20ensino.pdf>

Decreto Presidencial n.º 109/11, de Quinta-feira, 26 de Maio de 2011, I série – N.º 98. **Estatuto do Subsistema de Formação de Professores**. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 26 de Maio, (2011).

República de Angola Assembleia Nacional, ANGOLA, (2000)

República de Angola (2009) Currículo de Formação de Professores do Pré-escolar e do Ensino Primário- Reforma curricular

República de Angola Constituição da República de Angola (2010) – Luanda. Consultado em:
<http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/84536/94065/F466903017/AGO84536.pdf>

República de Angola Ministério da Educação: Instituto Nacional para a Educação Especial Relatório Nacional Metodológico sobre a Educação Especial (2008) “Rumo a um Ensino de Qualidade para todos”, decorrido em Ondjiva, de 16 a 18 de Junho

República de Angola Ministério da Educação- Instituto Nacional para a Educação Especial Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para Período, (2007-2015). Consultado em:
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_EstrategiaparaEducacaoEspecial.pdf

República de Angola Ministério da Educação, (2003). Decreto-lei nº 7/03 de 17 de Junho. Diário da República, I Serie nº 47 – 17. 06.

República de Angola Ministério da Educação, Instituto Nacional de Formação de Quadros: Ficha de Caraterização das Escolas de Formação de Professores (s/d, p3)

República de Angola Ministério da Educação: Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para Período, (2007-2012), p6

UNICEF (2010). Uma Angola melhor para Todas as crianças- junto pelas crianças. Relatório Anual. Consultado em:
http://www.unicef.org/infobycountry/files/UNICEF_Angola_AR2010-port.pdf

ANEXOS

ANEXO - I

ASSUNTO: Solicitação de Anuência e credencial Anexo

Ex^{mo}: Sr. Diretor Agostinho Macoca Manuel

Isabel Tchingondundu estando inscrito no curso de Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Gestão Educacional Currículo e Intervenção Prioritária na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e, por consequência disto, a realizar a sua investigação com o tema **“Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação ”**, tendo como população diretor geral, e os professores da Escola de Formação de Professores do Ensino Primário.da Caála

Havendo necessidade de realizar o trabalho de campo junto do respetivo responsável e professores, serve a presente para solicitar a vossa anuência e o respetivo credenciamento para efeitos da referida investigação.

Agradeço toda a disponibilidade e amabilidade com que sempre me receberam na Escola de Formação de professores.

Cumprimentos

Isabel Tchingondundu

Credencial obtida ao Gabinete do diretor da Escola de Formação de Professores da Caála



República de Angola
Ministério da Educação
Direcção Provincial da educação, Ciência e Tecnologia do Huambo
Escola de Formação de Professores da Caála

DECLARAÇÃO Nº 027/20 15

**MSc. AGOSTINHO MACOCA MANUEL, DIRECTOR DA ESCOLA
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA CAÁLA=====**

Declara Para os devidos efeitos que, **Isabel Tchingondundu**,
mestranda em Ciências de Educação, na Universidade do Porto-
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação;

Realizou uma pesquisa, nesta instituição escolar, no período
de Agosto a princípio de Outubro do ano de 2014, cujo tema tem a
ver com «Educação especial e formação inicial de professores no
sistema educativo angolano.»

Por ser verdade e me haver sido solicitado, mandei passar a
presente Declaração que vai por mim assinada e autenticada com o
carimbo a óleo em uso nesta Instituição.

Caála, 12 de Fevereiro de 2015


O DIRECTOR
MSc. Agostinho Macoca Manuel

ANEXO II – Ficha de Caracterização das Escolas de Formação de Professores



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. Identificação da escola:

Nome da escola: Escola de Formação de Professores

Província: Huambo

Município: Caála

Comuna: Sede

Rua: Fundadores da Caála

Meio Urbano (X) Peri Urbano () Meio Rural ()

Despacho de criação: Decreto Executivo Nº 03/97 de 13 de Fevereiro.

Pública (X) Privada () Comparticipada ()

2. Tipologia da escola:

Escola construída de raiz Sim; Escola adaptada: Não

Instituição: Sim; Tem salas anexas: Sim, onde: Município sede e Calenga.

Como controlam o trabalho nessas salas: Mediante colaboração dos colaboradores de turno.

Nº de salas de aula: 9; Laboratórios: Biologia: Não; Química: Não; Física: não.

Sala de Informática: 1; Nº de computadores p/aluno: um computador para dois alunos; Cantina: Sim; Biblioteca: Não; Sala de professores: Sim; Nº de WC para professores: 3; Nº de WC para alunos: 6; WC para funcionários: 1.

Nº de gabinetes: 5; Refeitório: 1; Reprografia: 1; Cozinha: 1.

Qual deveria ser a estrutura de uma Escola de Formação de Professores: deveria ser uma escola com 26 salas, incluindo os três laboratórios (Biologia,

Química e Física) altamente equipados, uma sala de conferência, uma biblioteca e um campo polidesportivo.

3. Outros

Tem água canalizada: Sim;

Tem fontes alternativas: Sim. Qual: transporte por camiões;

Tem luz da rede: Sim;

Tem fontes alternativas: Sim. Qual: gerador escolar.

Precisa de reabilitação: Sim, enquanto não surge a nova escola. Em que aspectos: Aumentar a estrutura de modo a ter biblioteca, laboratórios, sala de conferência e mais salas de aulas.

4. Quadro do pessoal

4.1 . Direcção

Director geral: Sim, habilitações literárias: Mestre, CFP: Sim, Instituição onde se formou: ISCE-Odivelas, Portugal.

Subdirector Pedagógico: Sim, habilitações literárias: Mestre, CFP: Sim, Instituição onde se formou: ISCE – Odivelas, Portugal.

Subdirector Administrativo: Sim, habilitações literárias: Licenciado, CFP: Não, Instituição onde se formou: Instituto Superior de Tecnologia e Gestão-Beja, Portugal.

4.2. Direcção e chefia

Coordenadora de Curso: Sim, habilitações literárias: Licenciada, CFP: Sim, Instituição onde se formou: ISCED- Huambo.

Coordenador de turno: Sim, habilitações literárias: 12ª Classe, CFP: Sim, Instituição onde se formou: Instituto Médio Normal de Educação.

Coordenadores de disciplina: Sim, Quantos: 20; habilitações literárias: Doutorado, Licenciatura e Bacharelato. CFP: 17, SFP: 3.

Outros funcionários: Chefe de Secretaria, habilitações literárias: Licenciado, CFP: Sim, Instituição onde se formou: ISCED-Huambo; guardas: 4; auxiliares de limpeza: 6; motorista: 1.

4.3. Caracterização do corpo docente:

Nº de professores: 118; Técnicos Médios CFP: 19; Técnicos Médios SFP: 1; Bacharéis CFP: 8; Bacharéis SFP: 6; Licenciados CFP: 70; Licenciados SFP: 5; Mestres CFP: 8; Mestres SFP: 0; Doutores CFP: 1; Doutores SFP: 0.

Professores em formação: Sim, Quantos: 19, Onde: ISCED, Faculdade de Economia, Faculdade de Direito e ISCE-Odivelas.

Os professores beneficiaram de cursos de capacitação? Sim; Quantos: 13, sendo dois (2) no Quênia, dois (2) em Malawi, seis (6) na Província da Huila e três na República Federativa do Brasil no Estado de Ceará; Quando: desde 2011 até a presente data (2014), promovidas pelo Ministério da Educação.

Para o presente ano a Instituição está a falta de professores nas cadeiras de Língua Francesa, Música e Prática Pedagógica.

Necessidade de Formação Docente

Há grande necessidade de formação/especialização de docentes nas cadeiras de N.E.E, tendo em conta a pedagogia de integração que hoje se impõe no processo de ensino, pois que, a cobertura no ensino desta cadeira é feita fazendo recurso a docentes licenciados em psicologia e pedagogia para a maioria dos casos. O ensino integrador se torna cada vez mais difícil perante docentes não especializados, se tivermos em conta a situação de alunos que necessitem de tais cuidados educativos. Há ainda necessidade de formação de docentes nas cadeiras de Língua Inglesa, Língua Francesa, Expressão Musical, Expressão Motora, Expressão Plástica e supervisão pedagógica.

Quais as necessidades de formação dos membros do conselho de direcção: Gestão de Recursos Humanos, Secretariado e Curso de Inglês.

5. Cursos/Especialidade

Opções de curso: (assinale com um X as opções existentes)

1	Matemática/Física	
2	História/Geografia	
3	Biologia/Química	
4	Língua Portuguesa/EMC	
5	Língua Inglesa/EMC	
6	Língua Francesa/EMC	

7	EVP	
8	EMC	
9	Pré-escolar	
10	Ensino Primário	X
11	Educação Física	
12	Outros	

6. Corpo discente

Caracterização dos alunos (Preencha os dados na seguinte tabela)

Cursos	10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		Total	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Matemática/Física										
História/Geografia										
Biologia/Química										
Língua Portuguesa/EMC										
Língua Inglesa/EMC										
Língua Francesa/EMC										
EVP										
EMC										
Pré-escolar										
Ensino Primário	682	354	834	449	484	254	380	181	2380	1238
Educação Física										
Outros										
Total	682	354	834	449	484	254	380	181	2380	1238
Finalistas									380	181

7. Funcionamento da Escola

7.1. Acesso

Como é feito o acesso de admissão de candidatos na Escola:

Tal como vem expresso no Art.32º do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, o acesso de novos estudantes a esta Instituição é feito mediante um teste escrito de selecção, após nomeação do corpo de júri para o efeito, pelo director da escola.

7.2. Periodicidade dos encontros ordinários

Os conselhos de direcção tem tido lugar ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que necessário.

Os conselhos pedagógicos têm acontecido ordinariamente uma vez em cada trimestre e extraordinariamente sempre que for necessário.

As assembleias gerais de trabalhadores acontecem duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que a situação o exija.

Para efeito de planificação dos conteúdos programáticos, as coordenações disciplinares, reúnem quinzenalmente.

8.3. Prática docente e estágio pedagógico

A Instituição tem uma escola anexa de construção provisória com apenas 6 salas. Com efeito para cumprimento dos pressupostos emanados do programa de Práticas Pedagógicas e atendendo ao número de estagiários existentes, foram seleccionadas e utilizadas 11 escolas primárias de aplicação localizadas na sede do Município da Caála que têm servido de espaços de aplicação dos profissionais em formação. Em cada uma das escolas trabalharam 20 a 21 estudantes repartidos em grupos de 3 estudantes por cada turma.

O estágio pedagógico tem a duração de seis meses com o início a 15 de Fevereiro e término a 15 de Setembro. Para a monitoria e fiscalização do Estágio Pedagógico realizados pelos estudantes em cada escola, contou-se com o apoio de 20 professores, portanto os orientadores das Práticas Pedagógicas pertencentes a nossa instituição de ensino, bem como dos diferentes professores titulares das turmas nas escolas de aplicação, cujo trabalho baseou-se nos seguintes aspectos:

a) O Acompanhamento da Prática Docente

Para o presente ano, o estágio teve duração de seis meses, isto é, de 15 de Fevereiro à 15 de Setembro. Para a monitoria e fiscalização do Estágio Pedagógico realizados pelos estudantes em cada escola, contou-se com o apoio de 20 professores, portanto os orientadores e acompanhantes da docente, pertencentes a instituição, bem como dos diferentes professores titulares das turmas nas escolas de aplicação, cujo trabalho baseou-se nos seguintes aspectos:

- Colaboração mútua entre os metodólogos, estagiários e professores das escolas de aplicação na programação das práticas pedagógicas
- Estruturação dos subgrupos e estabelecimento das estratégias a desenvolver no âmbito das Práticas Pedagógicas nas escolas de aplicação pelos formandos.
- Acompanhamento das Práticas pedagógicas a nível de observação das aulas e reflexões
- Avaliação dos formandos na disciplina de prática pedagógica.

Avaliação das Aprendizagens no estágio pedagógico

Durante o ano lectivo, o estágio foi alvo de avaliações nas seguintes acções:

- Todas as aulas dadas pelos estudantes estagiários nas escolas para além dos exames de estágio previstos no calendário escolar desde a elaboração dos planos até a implementação das aulas e dos Relatórios de Fim de curso.
- Trabalho extra-docente realizado na escola (avaliação feita pelos directores das escolas no que concerne a participação, pontualidade e assiduidade dos estudantes estagiários nos encontros programados nas escolas, trabalho com a comunidade e o relacionamento com os demais actores do processo educativo na escola).

Articulação com as escolas de aplicação

No sentido de se garantir e melhorar a nossa actuação nas escolas de aplicação, para além da carta de solicitação sobre a utilização das escolas como campo de experimentação ou de aquisição de habilidades e competências educativas, a instituição tem usado as seguintes estratégias:

- Reunir os directores das escolas de aplicação com ajuda da Repartição Municipal no início de cada ano, no sentido de se

- traçar novas metodologias de trabalho para um novo ano lectivo e deste modo minimizar as dificuldades.
- Participar dos encontros de planificação quinzenais promovidos pelas ZIPs a que pertence uma determinada escola.
 - Supervisionar semanalmente as actividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas de aplicação.
 - Dar soluções as dificuldades metodológicas encontradas pelos estudantes através dos seminários pedagógicos.
 - Receber e analisar os relatórios trimestrais fornecidos pelos directores das escolas de aplicação.

Em Anexo o Mapa de Distribuição do corpo docente por Disciplina.

Caála, 01 de Setembro de 2014

O Director

MSc. Agostinho Macoca Manuel

The signature is written in blue ink over a circular official stamp. The stamp contains the text 'REPÚBLICA DE ANGOLA', 'Ministério da Educação', and 'Instituto Nacional de Formação de Professores da Educação Secundária'.

PERIE — N.º 94 — DE 23 DE NOVEMBRO DE 2004

Decreto executivo n.º 137/04
de 23 de Novembro

Havendo necessidade de se regularizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino médio sítos na Província do Huambo;

Considerando as disposições do Decreto-Lei n.º 5/02, de 1 de Fevereiro, que define as condições e procedimentos de elaboração e gestão dos quadros de pessoal da administração pública;

Nos termos do n.º 3 do artigo 114.º da Lei Constitucional, determino:

Artigo 1.º — São criados no Município da Caála, Província do Huambo, os seguintes estabelecimentos de ensino médio:

- a) Instituto Médio Normal;
- b) Centro Pré-Universitário.

Art. 2.º — São aprovados os quadros de pessoal das escolas ora criadas, constantes dos Anexos I e II do presente diploma, dele constituindo parte integrante.

Publique-se.

Luanda, aos 6 de Agosto de 2004.

O Ministro, *António Burity da Silva Neto*.

Anexo a que se refere a alínea a) do artigo 1.º do decreto executivo que o antecede

ANEXO I

DADOS SOBRE A ESCOLA

Instituto Médio Normal da Caála,
Município da Caála,
Província do Huambo.
Ensino: Médio.
Turmas: 9.ª a 12.ª Classe.
Localização geográfica/quadro domiciliar: Urbana.
Número de salas de aulas: 18; N.º de turmas: 54; N.º de turnos: 3.
Alunos por sala: 40; Total de alunos: 2160.

ANEXO II

Resumo do quadro de pessoal

Necessidades de pessoal	Categoria/cargo
1	Director
2	Sub-director
1	Chefe de secretaria
107	Pessoal docente
8	Pessoal administrativo
10	Pessoal auxiliar
7	Pessoal operário

ANEXO III

Quadro de pessoal docente

Grupo de pessoal	Categoria/Cargo	Número de lugares
Pessoal docente	Director	1
	Sub-director pedagógico	1
	Sub-director administrativo	—
Pessoal docente	Coordenador de turma	—
	Coordenador de curso	—
	Coordenador de desporto escolar	—
	Coordenador de círculos de interesse	—
	Coordenador de disciplina	—
	Chefe de secretaria	1



2281

Grupo de pessoal	Categoria/Cargo	Número de lugares
Professor do ensino secundário II ciclo e médio	Assessor principal (1.º escalão)	—
	Primeiro assessor (2.º escalão)	—
	Assessor (3.º escalão)	1
	Técnico principal 1.ª classe (1.º escalão)	2
	Técnico principal 2.ª classe (2.º escalão)	2
	Técnico principal 3.ª classe (3.º escalão)	8
	Técnico de 1.ª classe (4.º escalão)	9
	Técnico de 2.ª classe (5.º escalão)	10
	Técnico de 3.ª classe (6.º escalão)	10
	Auxiliar de 1.ª classe (7.º escalão)	15
Professor do ensino secundário I ciclo	Auxiliar de 2.ª classe (8.º escalão)	20
	Auxiliar de 3.ª classe (9.º escalão)	30
	Técnico principal 1.ª classe (1.º escalão)	—
	Técnico principal 2.ª classe (2.º escalão)	—
	Técnico principal 3.ª classe (3.º escalão)	—
	Técnico de 1.ª classe (4.º escalão)	—
Professor do ensino primário	Técnico de 2.ª classe (5.º escalão)	—
	Técnico de 3.ª classe (6.º escalão)	—
	Auxiliar de 1.ª classe (7.º escalão)	—
	Auxiliar de 2.ª classe (8.º escalão)	—
	Auxiliar de 3.ª classe (9.º escalão)	—
	Técnico principal 1.ª classe (1.º escalão)	—
	Técnico principal 2.ª classe (2.º escalão)	—
	Técnico principal 3.ª classe (3.º escalão)	—

ANEXO IV
Quadro de pessoal não docente

Grupo de pessoal	Categoria/Cargo	Número de lugares
Pessoal técnico superior	Assessor principal	—
	Primeiro assessor	—
	Assessor	—
	Técnico superior principal de 1.ª classe	—
Pessoal técnico	Especialista principal	—
	Especialista de 1.ª classe	—
	Especialista de 2.ª classe	—
	Técnico de 1.ª classe	—
	Técnico de 2.ª classe	—
Pessoal técnico médio	Técnico de 3.ª classe	—
	Técnico médio principal de 1.ª classe	—
	Técnico médio principal de 2.ª classe	—
	Técnico médio principal de 3.ª classe	—
Pessoal administrativo	Técnico médio de 1.ª classe	—
	Técnico médio de 2.ª classe	—
	Técnico médio de 3.ª classe	—
	Oficial administrativo principal	—
	1.º oficial administrativo	—
Pessoal administrativo	2.º oficial administrativo	—
	3.º oficial administrativo	2
	Aspirante	3
Pessoal tesoureiro	Escriturário-dactilógrafo	—
	Tesoureiro principal	—
	Tesoureiro principal de 1.ª classe	—
Pessoal auxiliar	Tesoureiro principal de 2.ª classe	—
	Motorista de pesados principal	—
	Motorista de pesados de 1.ª classe	—
	Motorista de pesados de 2.ª classe	—
	Motorista de ligeiros principal	—
	Motorista de ligeiros de 1.ª classe	—
	Motorista de ligeiros de 2.ª classe	—
	Telefonista principal	—
	Telefonista de 1.ª classe	—
	Telefonista de 2.ª classe	—
	Auxiliar administrativo principal	—
	Auxiliar administrativo de 1.ª classe	—
	Auxiliar administrativo de 2.ª classe	—
	Auxiliar de limpeza principal	—
Pessoal operário qualificado	Auxiliar de limpeza de 1.ª classe	3
	Auxiliar de limpeza de 2.ª classe	7
	Encarregado	—
Pessoal operário não qualificado	Operário qualificado de 1.ª classe	—
	Operário qualificado de 2.ª classe	—
	Encarregado	1
	Operário não qualificado de 1.ª classe	2
	Operário não qualificado de 2.ª classe	4

O Ministro, *António Burity da Silva Neto*.

ANEXO III- Programa de Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem (NEE)

Programa de psicologia de desenvolvimento e aprendizagem (NEE)



Unidade I- Objectivo e Tarefa da defectologia

- 1.1 introdução
- 1.2 O que é a defectologia? Aspectos que abarcam
- 1.3 Princípios teóricos e mitológicos da defectologia
- 1.4 Vinculação da defectologia com outras ciências

Unidade II- desenvolvimento físico e psíquico das crianças deficientes, condições e características gerais.

- 2.1-condições que determinam o desenvolvimento físico e psíquico das crianças deficientes.
- 2.2-importancia das condições sociais no desenvolvimento da criança deficiente
- princípios do ensino e da educação da criança deficiente
- 2.3-características gerais dos diferentes tipos de crianças com deficiências físicas e mentais.

Unidade III- crianças com deficiências visuais

- 3.1- Importância da percepção visual no desenvolvimento psíquico da criança
- 3.2- Grau de afecção visual
- 3.3-Dificuldade da refração
- 3.4- Necessidade do ensino e da educação especial das crianças com deficiências visuais.

Unidade VI- crianças com deficiências auditivas

- 4.1- O analisador auditivo
- 4.2- Lesões do analisador auditivo e suas causas
- 4.3- o analisador auditivo e a formação da linguagem
- 4.4- Particularidade do trabalho pedagógico com crianças hipoacusicas na escola de educação geral.

Unidade V- crianças com transtorno na linguagem

- 5.1- Desenvolvimento da linguagem
- 5.2- Transtornos da linguagem e o seu significado
- 5.3- Causa dos transtornos da linguagem
- 5.4- Transtornos da pronunciação
- 5.5- Insuficiência geral no desenvolvimento da linguagem
- 5.6- Medidas profiláticas

Unidade VI- crianças atrasadas mentais

- 6.1 conceito de atrasado mental
- 6.2- causa do atraso mental
- 6.3- Nível de atraso mental
- 6.4- características psicológicas das crianças atrasadas mentais
- 6.5- papel do ensino especial na preparação geral e laboral dos atrasados mentais

Unidade VII- Crianças com alterações motrizes

- 7.1- tipos e causas dos defeitos do aparelho motor
- 7.2- particularidades do desenvolvimento psíquico das crianças com defeitos do aparelho motor

7.3- atenção pedagógica a estas crianças

Unidade VIII- Crianças com atraso no desenvolvimento psíquico

8.1- Característica do atraso no desenvolvimento psíquico

8.2- diferença entre o atraso mental e o psíquico

8.3- Dificuldade na condução e ensino das crianças com atraso no desenvolvimento psíquico

8.4- Atenção pedagógica as crianças que apresentam atraso no desenvolvimento psíquico.

Unidade IX- Crianças com estados cerebroasténicos

9.1- Causas dos estados cerebroasténicos

9.2- Dificuldade no ensino destes alunos. Atenção pedagógica na escola

9.3- Particularidades dos estados cerebroasténicos

Unidade X Crianças com transtornos da conduta

10.1- Causas que contribuem para as manifestações patológicas da conduta

10.2- Papel da família nos transtornos da conduta

10.3- métodos para o trabalho docente – educativo com alunos que apresentam transtornos da conduta

Unidade XI- crianças com abandonadas pedagogicamente

11.1- Conceito de abandono pedagógico

11.2 – Causas fundamentais do abandono pedagógico

11.3 – Procedimentos do trabalho com estas crianças

Unidade XII- Crianças com dificuldade na lateralização

12.1- Lateralidade

12.2- Distintos tipos de lateralização

12.3- Transtornos da motricidade da língua e do carácter relacionado com dificuldades na lateralização

12.3- Algumas provas para determinara dominância lateral

12.4- Recomendações pedagógicas aos alunos (futuros professores).

Unidade XIII- Estudo psico- pedagógico de crianças com dificuldade na aprendizagem

13.1- Métodos e procedimentos do estudo psico- pedagógico destas crianças

13.2- Requisitos para o plano correctivo com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

13.3- Estudo psico- pedagógico de um aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem.

Introdução

Sendo Angola um país marcado por condições históricas sociais dramáticas, onde se estima que mais de 30% da sua população infantil tem necessidades educativas especiais (NEE), na fase actual da reforma do ensino pretende-se que o mesmo seja capaz de observar todas crianças incluindo as que pelas características se afastem dos padrões da normalidade nos aspectos biológicos, intelectuais, desenvolvimento, motor, comunicativo – linguístico emocional de adaptação e inserção social.

O professor deverá conhecer as particularidade psicológicas das crianças de formas a poder detectar e encaminhar aquelas com necessidades educativas especiais (NEE)

Com este programa o futuro professor ficará a saber que é fundamental que as escolas acolham e trabalhem com todo tipo de criança, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. No conceito das crianças com NEE devemos incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de população remota ou nómadas, crianças de menoridade linguística étnica ou cultural e crianças de áreas ou grupo desfavorecido ou marginais.

Estas diversidades de condições coloca uma série de diferentes desafios ao sistemas escolares. Pretendemos então que na 11ª classe os alunos futuros professores se preparem para uma correcta identificação das NEE que os alunos possam apresentar e depois dependendo dos casos trabalha-lo ou então encaminha-lo a quem de direito.

Objectivo gerais da disciplina

- 1- Conhecer e compreender os conceitos de educação especial
- 2- Conhecer e aplicar os diferentes modelos de atendimento dos alunos com NEE
- 3- Conhecer as características fundamentais das principais NEE
- 4- Saber como intervir nas principais NEE
- 5- Desenvolver o interesse pela investigação científica no estudo dos alunos com NEE

Assim não podemos falar de necessidade educativa especial sem saber o conceito de educação especial. Assim educação especial é aquela destinada a alunos com necessidades educativas especiais (débeis, sobredotadas, deficientes psíquicos, físicos, sensoriais etc.). A educação especial, em sentido mais amplo compreende todas atenções encaminhadas a compensar estas necessidades.

Crianças com necessidades educativas especiais

Temos nas nossas escolas alunos e alunas de ensino regular que precisam sempre ou temporariamente de uma atenção especial. São meninos e meninas que estão na nossa escola e sala de aula e não dispensam atenção e apoio individualizado; seja por fraqueza dos órgãos de sentido ou seja por dificuldade física ou de personalidade evidente, seja por deficiência neurológica das quais só conhecemos manifestações, estas crianças parecem-nos como diferentes do comum. São crianças com NEE, que facilmente podemos interpretar como obstáculo para o nosso trabalho docente – educativo

Quem são as crianças com necessidade educativa especial

São aquelas que requerem ajuda diferente, daquelas que seus colegas da mesma idade precisam para alcançar os objectivos propostos. Essas ajudas são caminhos alternativos para elas adquirirem aprendizagem. Estas são crianças que têm limitações

intelectuais, de comunicação, nos órgãos de sentido (visão ou audição), limitação emocional, no comportamento assim como limitações físicas.

O são necessidades educativas especiais

São aquelas que o aluno tem para adquirir conhecimento ou aprendizagem básica e estas são produzidas ou geradas por problemas emocionais ou de comportamento, produzidas pelas dificuldades físicas, em ver ou ouvir, tendo em conta que dentro de uma mesma limitação podem ser diversas as necessidades visto que os indivíduos não tem as mesmas características.

Ex.: duas pessoas com diminuição da visão podem ter necessidades diferentes, uma pode precisar mais da luz e outra não.

Conhecendo as necessidades poderemos cumprir com o papel, que é a construção de conhecimento, valores e hábitos e criam-se habilidades para vida. Para que estas crianças aprendam, precisam que a escola e a actividade docente se adapte a elas integrando-as.

Integração como uma prática pedagógica que se toma em consideração

- Aceitação das diferenças
- A integração como forma de estar na vida
- A integração como sinónimo de desenvolvimento cultural e social

A escola tem que ser inclusiva, atrair crianças em vez de evitá-las ou separar acolher com espírito de integração e de banir as práticas discriminatórias ou de hostilidade, reflectir sobre a diversidade como oportunidade de ampliação de espírito de todos.

Para integrar as crianças com necessidades educativas especiais devemos ter em conta o seguinte:

- 1-Reconhecer as necessidades
- 2- Comunicação suficiente com a criança e com a família
- 3-criação de grupos onde se integram crianças com fraquezas e fortalezas

Como reconhecer as necessidades educativas especiais

Não é necessário conhecer tudo é necessário saber o que dificulta e o que facilita a criança aprender.

Você já sabe reconhecer dificuldade na visão? O grau de surdez? Os problemas básicos de fala? Os problemas de concentração, ou de necessidade não controlável de atrair a atenção dos outros? Dá-se conta quando a lentidão para aprender precisa de atenção especial? Se não como se pode garantir o direito a aprender das crianças?

A comunicação e o olhar diferente para as crianças a sua família permitem conhecer as necessidades educativas de cada criança.

Identificar e conhecer estas necessidades é o ponto de partida para aquisição das aprendizagens.

A família também tem que conhecer quais os apoios que as crianças necessitam e compreender o que o que foi proposto para criança aprender.

Quando os pais ou encarregados de educação são parceiros da escola, educadores e professores conhecem as necessidades educativas de cada aluno, abrem-se os caminhos alternativos para a criança aprender.

Criação de grupos

A criança aprende muita coisa nos grupos informais, mais os grupos pequenos formados na sala de aula da escola tem um papel diferente, o de criar uma educação para paz.

As actividades em pequenos grupos ajudam a prender e o processo de socialização de cada criança, habitua a participação no grupo na classe e na escola e cria habilidade para vida.

O trabalho do grupo com a participação dos alunos e alunas com dificuldade pode ser mais demorado a principio e progredir mais lentamente mas uma vez o grupo estabilizado, tudo corre melhor. Com a criação dos grupos há estimulação das crianças, encorajamento dos seus intentos e talentos para os seus processos, isto acontece quando os alunos têm acesso a educação.

Acesso a educação

Muitas crianças não tenham acesso a educação. Este direito tem que ser adquirido em efectivo. Muito gestores e dirigentes das políticas educacionais aceitam a declaração que garante a educação para todos mas excluem as crianças com necessidades educativas especiais. Nenhuma criança deve ser considerada sem condições de ser beneficiar de trabalho educativo, mesmo que suas características não lhe permitem ou dificultam o acesso a educação, pois muitas precisam de caminhos alternativos para aprender.

O que não podemos esquecer

Não podemos nos esquecer de quatro pontos essenciais que são:

1-identificar quando mais cedo possível a necessidade

A deteção precoce de problemas ou limitações de audição, visão ou comunicação ajuda a diminuir a repercussão que pode vir ter no processo de aprendizagem ou comportamento, na adaptação e rendimento escolar. na escola observar a criança ajuda a descobrir atempadamente as necessidades. O professor deve observar e esta tento.

2- Encarar com olhos novos

Todos temos diferenças que se manifestam na forma como comunicam, aprendemos e ensinamos. A escola tem que respeita-las e ter isto em conta. O professor terá que diversificar as situações de acordo com as necessidades das crianças. Para poder organizar e facilitar a aprendizagem das crianças devemos acreditar, que diversificar o ensino não consiste apenas em individualizar a observação, as explicações ou a avaliação. Aprender a diferenciar o ensino é uma tarefa importante para o professor.

3- Atitude de superprotecção da criança

Esta atitude pode dificultar as aprendizagens, dar apenas ajuda que é necessária, tem que haver um equilíbrio entre as situações espontâneas e estruturadas de aprendizagem.

4-As crianças com necessidades educativas aprendem

Dependendo do estado dos participantes e das pessoas o rodeiam cada criança tem o seu desejo de aprender.

UNIDADE I -OBJECTO E TAREFAS DA DEFECTOLOGIA

- O que estuda a Defectologia? - Quais os aspectos que abarca?
- Breve resenha histórica sobre o desenvolvimento da Defectologia.
- Princípios teóricos e metodológicos desta ciência.
- Estado actual da Defectologia em Angola.

INTRODUÇÃO

No decurso do desenvolvimento de cada ciência, se define e se estrutura com maior precisão o seu objecto de estudo, se vão diferenciando as investigações, aumentam as suas relações com outras disciplinas e originam-se subdivisões em diversos ramos científicos.

Assim, por exemplo, em correspondência com o desenvolvimento da Pedagogia, surgiram, entre outras, a Pedagogia Geral, a Pedagogia das Idades, a História da Pedagogia, a Metodologia do Ensino das Ciências e a Pedagogia Especial ou Defectologia, sobre a qual trataremos amplamente.

1.1- O que estuda a Defectologia? Quais os aspectos que abarca?

A Defectologia, como parte do sistema de ciências pedagógicas, estabeleceu os princípios próprios e a teoria pelos quais se rege a sua actividade prática.

A Defectologia é a ciência que estuda as particularidades Psicológicas e fisiológicas do desenvolvimento das crianças que apresentam insuficiências físicas e/ou mentais; também se ocupa das leis gerais que regem o processo docente-educativo nas escolas especiais para ditas crianças.

De forma sistemática, a Defectologia ampliou a esfera das suas investigações. Se no início o seu objecto de estudo constituía só crianças com agudos transtornos no desenvolvimento (surdos, cegos, e atrasados mentais), em etapas posteriores esta ciência abarcou o estudo de crianças que apresentam alterações menos marcadas (débeis de visão, hipoacúsicas, com transtornos de linguagem, motrizes, da conduta, com atraso do desenvolvimento Psíquico e outras). Para algumas destas categorias de crianças, foram criadas escolas do ensino especial e se elaborou um novo sistema de ensino.

Esta ciência, através das suas distintas subdivisões, realiza um estudo detalhado e profundo das particularidades de cada uma das categorias de crianças antes assinaladas, e cria os sistemas de ensino, métodos e procedimentos especiais para cada grupo:

- **Surdopedagogia** (do latim surdus-surdo): elabora a teoria sobre a educação e ensino da criança portadora de insuficiência auditiva;
- **Oligofrenopedagogia** (do grego olygos-pouco,phren-mente): cria o sistema instrutivo educativo para crianças com insuficiências intelectuais;
- **Tiflopedagogia** (do grego tiflo-cego): atende a educação e instrução de crianças portadoras de insuficiência visual
- **Logopedia** (do grego logos – palavra, paideia- educação): elabora os princípios e métodos profilácticos e de correcção das insuficiências da linguagem.
- **Somatopedia**: cria o sistema instrutivo educativo para crianças com insuficiências motrizes;

- Além disso, a Defectologia, cria um sistema especial de educação e ensino para crianças com transtornos da conduta.

As diferentes anomalias apresentam-se de forma muito variada no processo de formação das relações sociais nas crianças, no desenvolvimento das suas possibilidades cognitivas, nas suas actividades físicas e psíquicas na formação de hábitos laborais na sua personalidade como um todo.

O carácter da deficiência física ou psíquica da criança, influi em todo processo de aprendizagem e no resultado final do desenvolvimento da sua actividade cognoscitiva. As possibilidades destas crianças para adquirirem conhecimentos são diferentes, algumas delas chegam só a dominar conhecimentos elementares, outras têm possibilidades limitadas, por isso, é imprescindível conhecer as possibilidades compensatórias e as vias de desenvolvimento de cada educando e ter em conta as leis objectivas do desenvolvimento físico e psíquico.

A Defectologia abrange também as outras faixas etárias, visto que o desenvolvimento é um processo contínuo, que ocorre durante toda a vida humana. Segundo Miranda & Echevarría (La Didáctica en la Educación Superior), a Pedagogia Especial ou Defectologia estuda as generalidades da instrução e educação de pessoas com deficiências físicas e mentais.

1.2 - Breve resenha histórica sobre o desenvolvimento da Defectologia:

Actualmente a sociedade concede grande importância à atenção e à educação de crianças que apresentam anomalias no desenvolvimento, garantindo uma educação integral destes cidadãos e o respeito a todos seus direitos, incluindo o direito ao trabalho criador.

Outras ciências se têm interessado pelo estudo das anomalias no desenvolvimento infantil, analisando diversas esferas do problema. Os fins principais das investigações científicas são: melhorar a atenção social a estas crianças e o que é mais importante desenvolver um trabalho profiláctico efectivo.

Não obstante, poderíamos perguntar o seguinte:

- Sempre a sociedade prestou interesse por estas situações?
- Sempre os homens trataram humanamente os seus semelhantes portadores de deficiências físicas e/ou psíquicas?
- Sempre se lutou pelos direitos e integração social activa das crianças surdas, cegas, atrasadas mentais?

Não, noutras etapas do desenvolvimento social, houve desentendimentos. Houve indiferença, injustiça e crueldade. Vejamos alguns aspectos sobre o desenvolvimento histórico da Defectologia

O carácter da reacção social e atenção prestada a pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou mentais dependem de muitos factores: em primeiro lugar do nível do desenvolvimento das forças produtivas, da economia, do carácter das relações de produção, assim como os factores supraestruturais tais como concepções políticas, morais, religiosas e filosóficas, em segundo lugar, exercem uma influência directa, o nível de desenvolvimento da educação, da saúde pública, da ciência e da cultura em geral.

- Não se dispõe de dados precisos acerca da situação, através dos tempos, das pessoas que apresentam anomalias físicas e psíquicas; contudo, sabe-se que na comunidade primitiva o indivíduo que não estivesse capacitado para participar na colecta de alimentos e não se adaptava às difíceis condições de vida, parecia por si mesmo ou era eliminado, já que o

nível das forças produtivas era tão baixo, que não se contava com produtos excedentes e as comunidades buscavam a forma de livrar-se da carga que estes indivíduos representavam.

- As "mortandades" de crianças que se efectuavam na antiga Grécia, principalmente em Esparta, se relacionavam, com toda a probabilidade, com as crianças nas quais muito cedo eram detectadas graves deformações, principalmente físicas, já que os transtornos psíquicos eram detectados em idades mais avançadas. Estas "mortandades" que tiveram lugar até os **séculos IV e V**, seus autores tentaram justificá-las não só por motivos económicos (**Aristóteles, 384 – 322 a. n.e**), mas também por razões eugenésicas (Platão, **428-347 a.n.e**). As palavras do filósofo romano Lúcio Anneu Seneca (ano 4 a.n.e.) testemunham a existência de tais "matanças" na Roma antiga: matamos os seres deformes e afogamos aquelas crianças que nascem doentes, débeis e deformadas. Não actuamos assim por ira ou enfado, senão guiando-nos pelos princípios do raciocínio: separar o defeituoso do saudável.

- Em tempos mais avançados, em países com um baixo desenvolvimento das forças produtivas, os débeis mentais e as crianças portadoras de deficiências físicas ou transtornos psíquicos foram abandonadas à sua própria sorte. Em muitos lugares da Índia, por exemplo, estas crianças eram deixadas sem protecção e cuidados nas ruas.

- Como dogmas religiosos, as concepções sobre as pessoas psíquica ou fisicamente portadoras de deficiência são contraditórias, isto é, umas as consideravam "filhos de Deus" e outras "filhos do diabo". Particularmente irreconciliáveis com os débeis mentais, foram **Lutero, M. (1483-1546)** fundador da reforma religiosa Alemã e **Calvino, J. (1509-1564)** fundador da reforma em França, os quais recomendavam encarcerá-los e jogá-los aos rios. Mas se lhes falava de uma auréola de santidade e se escutava com veneração o seu balbúcio inexpressivo, tentando compreender neles os mandatos divinos.

- Foram utilizados também os deficientes mentais, menos válidos e outras pessoas que apresentavam defeitos severos, para divertir os senhores e suas visitas. A utilização deles e dos palhaços que os imitavam, chegou a constituir um costume muito habitual nos palácios reais.

Apesar de que nestes casos isolados se tentou estimular o auxílio, a piedade pelas pessoas mutiladas, deficientes mentais e outros, a reacção social face aos mesmos, no mundo antigo e medieval não se pode qualificar de humanitária. Eram vistos como pessoas condenadas, inúteis, carentes de toda qualidade humana e portanto, não mereciam ajuda nem compaixão social.

A medida que se aperfeiçoavam as condições económicas e sociais, a sociedade tomava para si determinadas responsabilidades com relação às pessoas que apresentavam distintos tipos de incapacidade, guiando-se às vezes por motivos humanitários, outras por razões económico-sociais e morais. A sociedade considerava prudente neutralizar o perigo social que poderiam chegar a representar estes indivíduos.

Estas mudanças de concepção com respeito a reacção social face às crianças que apresentavam uma ou outra anomalia não se produziarn bruscamente, mas sim, de forma gradual, na medida em que aumentava o nível dos conhecimentos, a compreensão dos factos e fenómenos, a consciência social. **No entanto é justo destacar que no seio das incompreensões, abusos e crueldades cometidas, os médicos, Pedagogos e filósofos de ideias mais avançadas realizaram um trabalho meritório, às vezes**

inútil, mas que teve sua influência positiva neste tratamento. Precisamente se devem a eles as primeiras iniciativas de ensino individual de crianças portadoras de anomalias no desenvolvimento físico e psíquico.

Como resultado do estudo de crianças atrasadas mentais, estas foram diferenciadas do total de crianças com transtornos psíquicos e nervosos. Fez-se buscas na classificação das causas fisiológicas e sociais do seu defeito.

Significativamente, se aprofundou a compreensão do fenómeno da surdo - mudez. Destacou-se a relação de dependência da mudez com respeito a surdez, tentou-se diferenciar os transtornos da audição (surdos e duros de ouvido), assim como diferenciar as crianças surdas-mudas das ouvintes que não falam (alálícos, afásícos).

Paulatinamente, mudou também a participação do estado no problema das crianças com anomalias, contando em alguns países da Europa com a participação privada. Em muitos países começaram a educar as crianças portadoras de deficiências físicas e mental em casas de beneficência, atendidas pela igreja; mais tarde, surgiram instituições em que estas crianças eram educadas já em grupos separados, tendo em conta o carácter do defeito, mas a diferenciação diagnóstica era muito débil.

No começo do século XIX, aproximadamente, apareceram as primeiras instituições especiais para crianças surdas-mudas, cegas e, um pouco mais tarde, para crianças atrasadas mentais. Isto significa uma nova etapa no desenvolvimento da situação social e educativa das crianças portadoras de anomalias físicas e/ou psíquicas.

1.3 – Princípios teóricos e metodológicos da Defectologia:

Actualmente, se obteve êxitos na esfera da educação de crianças com necessidades educativas especiais no que concerne a sistemas metodológicos, meios técnicos, equipamentos, etc.

Alguns dos princípios reitores desta actividade são:

1. - Princípio da realização de um estudo profundo, detalhado e integral da criança no seu meio e na actividade prática (jogo, escola, grupo...), em condições naturais.
2. - Princípio sobre a influencia do factor social, da educação, e das propriedades compensatórias do organismo.
3. - Princípio da criação de sistemas de instituições especiais.
4. - Princípio do conteúdo da educação especial para as diferentes anomalias.
5. - Princípio do ensino e preparação laboral.
6. - Princípio da determinação das vias adequadas para a futura incorporação na vida laboral destes educandos.

1.4 - Vinculação da Defectologia com outras ciências

Para realizar um estudo profundo, complexo e verdadeiramente científico de crianças portadoras de deficiências físicas e psíquicas, assim como para a organização do sistema de ensino especial, a Defectologia apoia-se nos êxitos obtidos por outras ciências. Entre estas podemos citar:

1. **Patologia Geral:** que estuda as enfermidades e transtornos que se produzem no organismo.
2. **Anatomia Patológica:** que estuda as alterações na constituição do organismo.

3. Fisiologia **Patológica**: estuda as causas e condições dos câmbios funcionais do organismo.
4. Neuro-anatomia: que estuda a anatomia do sistema nervoso.
5. **Otorrinolaringologia**: que estuda anatomia, fisiologia e patologia da laringe, nariz e ouvido.
6. **Psicologia**: que estuda o comportamento do indivíduo.
7. **Pedagogia**: que estuda as leis gerais da educação.
8. **Linguística**: que estuda a essência e as leis do desenvolvimento da Língua
9. **Ofthalmologia**: que estuda a anatomia, fisiologia e patologia do olho.
10. **Assim como a Psiquiatria, Genética, Bioquímica e outras.**

1.5 - Tarefas da Defectologia

Entre outras, a Defectologia em Angola tem as seguintes tarefas:

- 1- Aperfeiçoar os mecanismos necessários para obter dados estatísticos confiáveis sobre as diferentes categorias de crianças portadoras de deficiências.
- 2- Criar instituições requeridas para atender adequadamente a totalidades de crianças portadoras de deficiências físicas e mentais.
- 3- Formar quadros dirigentes e o pessoal docente para estas instituições.
- 4- Criar nos próximos anos a Faculdade de Educação Especial para elevar o nível de preparação dos futuros professores de educação especial.
- 5- Incentivar a escolarização, desde muito cedo, de crianças que são portadoras de deficiências físicas e mentais, principalmente surdas e cegas.
- 6- Apetrechar de equipamento técnico e material adequado as instituições especiais.
- 7- Desenvolver turmas especiais para crianças com transtornos da conduta dentro das escolas especiais.
- 8- Criar e desenvolver turmas para crianças cujos transtornos severos da linguagem dificultam a sua aprendizagem na escola do ensino geral.
- 9- Criar e desenvolver aulas logopédicas para crianças que apresentam transtorno de linguagem menos significativa integrando-as nas salas do ensino geral.
- 10- Elevar a nível científico os planos e programas de estudo das escolas especiais.

Tarefas do estudante:

- 1º - Pesquisar o estado actual da educação especial em Angola.
- 2º - Explicar a importância do desenvolvimento da educação especial.

UNIDADE II – O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E PSÍQUICO DAS CRIANÇAS DEFICIENTES. CONDIÇÕES E CARACTERÍSTICAS GERAIS

2.1 - Condições que determinam o desenvolvimento físico e psíquico das crianças deficientes;

2.2 - Princípios de ensino e da educação e seu papel na formação da criança deficiente,

2.3 - Características gerais e diferentes tipos de crianças com deficiência físicas ou mentais.

2.1 - Condições que determinam o desenvolvimento físico e psíquico das crianças deficientes

São múltiplas as condições que influem no desenvolvimento físico e psíquico das crianças:

- No geral, quando se observa uma criança com deficiência física, atraso no seu desenvolvimento, ou alterações na sua personalidade, podem-se apreciar alterações orgânicas e funcionais do sistema nervoso, má atenção e direcção pedagógica, ou também ausência de uma influência educativa positiva por parte da família, assim como certa tendência a doenças frequentes e às vezes crónicas. Cada uma destas alterações, ou suas combinações, pode ser a causa das dificuldades no desenvolvimento físico ou psíquico das crianças.

É certo que as alterações orgânicas que produzem o atraso mental na criança trazem como consequências a alteração, em geral, de todos os processos psíquicos e principalmente os relacionados com os processos de síntese, abstracção e generalização. Não obstante, as investigações realizadas no campo da Pedagogia Especial, descobriram múltiplas possibilidades de desenvolvimento que têm as crianças com atraso mental. Quando estas crianças são educadas com métodos e procedimentos especiais, e quando se começa mais cedo o processo educativo, obtém-se êxitos no desenvolvimento dos processos psíquicos.

Por outro lado, nas crianças surdas, como produto de alterações orgânicas e funcionais no analisador auditivo, altera-se o desenvolvimento intelectual, pelo que, aquisição da linguagem faz-se mais difícil, e em geral a formação da personalidade pode apresentar certos desajustes. Entretanto, a influência pedagógica especial, os métodos e procedimentos empregues permitem obter a linguagem oral, um desenvolvimento adequado do pensamento e em geral a personalidade.

É de salientar que no caso da criança, do homem em geral, as condições biológicas desempenham um papel importante: sem a presença de um cérebro, de um sistema nervoso como o do homem, é impossível obter um desenvolvimento das funções psíquicas humanas, mas também é de salientar, que no caso do homem, sem as condições sociais não há um desenvolvimento pleno destas funções.

2.2 - Princípios de ensino e da educação e seu papel na formação da criança deficiente,

Vygotsky define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objectivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial (BEIN, 1997).

Para Vygotsky, os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência são os mesmos das crianças consideradas normais, apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso desse desenvolvimento. Por isso, considerava que se deve tomar as leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar à criança com deficiência ou necessidades educativas especiais (prefere-se a designação de sujeitos com história de deficiências físicas e/ou psíquicas, na tentativa de se neutralizar a discriminação e desprezo dos portadores de anomalias no seu desenvolvimento).

1 - Princípio da formação integral e multilateral do aluno: este princípio é importante para a educação da criança sem deficiências físicas ou mentais; no caso dos que apresentam estas anomalias, é de um valor inapreciável, dadas as limitadas possibilidades de desenvolvimento das crianças deficientes em condições normais de vida e educação.

2 - Princípio da organização e direcção do processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a zona de desenvolvimento actual (ZDA) e a zona de desenvolvimento próximo (ZDP): uma criança em idade pré-escolar, ao ingressar na escola, possui um desenvolvimento de acordo com as influências recebidas e actividade pedagógica realizada; a partir deste desenvolvimento, primeiro nível alcançado, o escolar pode realizar, por si mesmo, uma série de acções e tarefas, além disso, pode, no marco do processo de ensino e sob a direcção do professor, realizar tarefas que, por si só, não poderia realizar. Neste caso estamos alcançando a zona do desenvolvimento próximo. Este princípio tem sua fundamentação na concepção de Vygotsky acerca da zona do desenvolvimento próximo, ao qual implica que a partir de uma zona de desenvolvimento actual, a criança pode alcançar, no processo de ensino e educação um segundo nível ou zona de desenvolvimento próximo, devido a orientação e ajuda que recebe.

3 - Princípio da compensação do defeito: outro princípio que possui um grande valor para educação especial, e está muito relacionado com o que se analisou anteriormente, é o relativo a compensação do defeito; consiste em planificar, organizar e realizar o processo de ensino, tendo em conta a necessidade de se desenvolver ao máximo, os analisadores que não estejam danificados, de forma tal que se obtenha certa substituição do funcionamento do analisador afectado. Exemplo: a educação do cego vai dirigida principalmente ao desenvolvimento dos analisadores táctil, auditivo, gustativo, etc. na criança cega (invisual), ao danificar-se o analisador visual e não podendo perceber visualmente os objectos e fenómenos, é necessário que o processo de percepção do mundo das coisas, se realize através dos outros analisadores, que no geral intervêm no dito processo: o táctil, o cinestésico (sentido de percepção de peso, posição, resistência e movimento), o olfactivo e o gustativo.

4 - Princípio de dar a atenção e educação inicial às crianças deficientes em instituições especiais: tomando em consideração as amplas possibilidades de desenvolvimento que possui a criança, quando se começa a sua educação desde a mais tenra idade, é um princípio fundamental dar a atenção e a educação inicial a crianças deficientes em instituições especiais. Ex: a aquisição da linguagem, ou a formação das representações, dos fenómenos, dos objectos e do mundo em geral, não se produz adequadamente, senão a partir da organização de um sistema de influências especiais, que se obtém um desenvolvimento adequado de suas qualidades e funções psíquicas e físicas.

5 - Princípio do ensino diferenciado: outro princípio importante que se deve ter em conta na organização e estruturação do sistema de escolas especiais, é o do ensino diferenciado, que consiste em organizar o sistema de influências pedagógicas de acordo com as características e particularidades concretas de cada tipo de deficiência.

6 - Princípio do diagnóstico precoce, científico e diferenciado: Entre os princípios mais importante para a atenção e educação da criança deficiente, está o relativo ao diagnóstico precoce, científico e diferenciado. Só quando

se determina o tipo de deficiência que possui a criança, sua complexidade e suas possibilidades, resulta fácil determinar que tipo de atenção deve receber e em que tipo de escola de ser educado. Quando o diagnóstico se realiza muito cedo, como assinalámos anteriormente, as possibilidades de um maior e melhor desenvolvimento aumentam consideravelmente.

Todos estes princípios e aspectos assinalados constituem o sistema teórico geral que nos permite explicar porque é que os factores sociais e em particular o ensino e a educação, desempenham um papel um papel determinante na formação da personalidade da criança deficiente.

2.3 - Características gerais de diferentes tipos de crianças com deficiências físicas ou mentais

Muitas das deficiências físicas ou mentais que assinalámos, são consequências de uma alteração orgânica ou funcional de algum analisador, do aparelho motor ou em geral do sistema nervoso. A presença de uma lesão cerebral e de uma irregularidade funcional do organismo ou qualquer outro factor que produza as deficiências mencionadas, traz como consequência que na criança se altere o desenvolvimento normal do seu crescimento, das suas funções psíquicas, em geral, e de suas qualidades físicas. Por estas alterações, o desenvolvimento da criança, se define como "anormal" ou deficiente.

Para analisar as características gerais que apresenta o desenvolvimento "anormal" da criança deficiente, é necessário precisar o conceito de defeito primário e defeito secundário.

- **O defeito primário:** é aquele que se produz devido a alterações de carácter orgânico e funcional.

Ex: como consequência de uma alteração no analisador auditivo, produz-se uma deficiência na percepção auditiva, que é catalogada como defeito primário; o mesmo ocorre com uma alteração no analisador visual, que produz uma deficiência na percepção visual.

- **O defeito secundário:** é uma alteração na formação e desenvolvimento psíquico e físico do indivíduo sobre a base do defeito primário.

Ex: na criança surda, a deficiência na percepção auditiva traz como consequência defeitos secundários tais como: mudez, deficiência no desenvolvimento intelectual e alterações na formação da personalidade.

- Outro tipo de deficiente que tem sido muito estudado no campo da pedagogia e da psicologia especial, é o **atrasado mental**, e hoje em dia, graças ao conhecimento que se possui acerca das características e possibilidades reais que apresenta o desenvolvimento psíquico deste deficiente, observa-se um melhor prognóstico acerca do processo educativo desta própria criança.

- A causa fundamental que produz o transtorno primário das crianças atrasadas mentais, é a presença de lesões de diferente origem no sistema nervoso central e que afecta toda actividade cerebral. O transtorno principal das crianças atrasadas mentais manifesta-se num nível de desenvolvimento muito abaixo do normal no pensamento, na memória, atenção e em geral de todos os processos cognitivos. Além do mais, apresentam-se alterações no relativo ao desenvolvimento do carácter, vontade e esfera motivacional da personalidade.

- Outro aspecto característico das crianças atrasadas mentais é um atraso no desenvolvimento da linguagem oral, por isso na educação deste

tipo de aluno, insiste-se na correcção e desenvolvimento adequado da linguagem.

No geral, começa-se a descobrir as crianças atrasadas mentais, quando ingressam na escola primária geral e não podem cumprir com as exigências que esta apresenta. Já em alguns casos, e devido, entre outras causas, ao aperfeiçoamento e aumento do nível de exigências na educação pré-escolar, pode-se observar as características fundamentais assinaladas para os atrasados mentais em algumas crianças desde a idade pré-escolar.

Entre as crianças com atraso mental profundo, podem-se encontrar aquelas que não se podem educar e no geral não se valem por si mesmas. Existe outro nível de atraso profundo em que o indivíduo pode chegar a aprender elementos muito rudimentares de leitura e escrita e, além disso, alguns tipos de trabalho muito elementares.

Outro grande grupo de atrasados mentais é o débil mental, que pode ser leve ou moderado. Ambos tipos de atraso mental, são educáveis e podem receber uma preparação semelhante a que recebem as crianças normais.

- As crianças com deficiências motrizes, podem chegar a alcançar geralmente um desenvolvimento intelectual normal.

- Outros tipos de crianças deficientes como as que apresentam transtornos de linguagem, atraso no desenvolvimento psíquico, alterações na esfera afectivo-volitiva e defeitos combinados, também apresentam defeitos primários, que produzem as alterações de carácter secundário relativo ao desenvolvimento intelectual afectivo e volitivo.

Em todos os casos, o processo de influências educativas especiais permite que no desenvolvimento das funções psíquicas, das qualidades físicas e da personalidade em geral, haja uma aproximação ou semelhança ao desenvolvimento normal para obter uma integração social adequada.

IV – Limitações de visão

Muitas vezes as crianças não se apercebe das suas dificuldades de visão e não se queixam, em muitas casas ou famílias, não há tarefa que possibilite as crianças usar constantemente a visão, por isso os pais não se apercebem também que os seus filhos não vêm bem. O professor pode ajudar, ficando atento ao comportamento e as manifestações da criança.

Características das crianças com limitações de visão

- aproxima-se muito do que escreve
- tem dificuldade em copiar do quadro ou livro
- tem letra demasiadamente grande, pequena
- fica confusa com os pormenores que surgem nos mapas e gráficos

Existem aquelas que merecem um pouco mais de atenção; que são crianças que têm diminuição da visão e aquelas que vulgarmente chamamos cegas. A limitação da visão tem implicações no desenvolvimento dos conceitos e da comunicação da criança.

Quando temos uma criança com diminuição da visão, aproveitamos o resto de que tem; estimulando o seu uso: a criança vai usar a escrita a tinta para a sua comunicação por isso, é mito pensar que o uso do resto da visão que ela ainda possui leva a cegueira, pelo contrario, estimula a visão.

Para as crianças cegas; os ouvidos são a principal fonte de recepção da informação, por isso o professor deve:

- treinar a sensibilidade dos ouvidos, tacto olfacto e o gosto. O tacto e o ouvido para aprendizagem da leitura e a escrita usando o sistema Braille (sistema de comunicação usado pelas crianças cegas, são pontos que se lêem através do tacto)
- Desenvolver os seus conceitos através de experiências de vida de vida real
- Trabalhar na orientação e a movimentação no espaço devido as grandes dificuldades em se movimentar.

Tudo isso são aprendizagens básicas que devem ser adquiridas pelas crianças para adquirirem essas aprendizagens, precisam de caminhos alternativos como recurso e ajudas que permite à criança se comunicar (escrita a Braille) máquina de escrever ajuda óptica e tátil, etc.

Graus de afecção visual

Aos efeitos da educação, as crianças apresentam afecções visuais que se agrupam de acordo com o estado de agudeza visual, atendendo aos procedimentos que empregam na percepção do material docente e em sua orientação espacial. A educação e o ensino de cada grupo exige o emprego de formas específicas de trabalho por parte do professor.

Pelo grau das afecções visuais e os procedimentos da percepção do material docente, diferenciam-se os seguintes grupos que analisaremos:

- Cegos e prático-cegos:

Pela sua agudeza visual, classificam-se em dois grupos:

- a) – Com uma agudeza visual no olho melhor de 0 a 0,04 com a correspondente correcção,
- b) – Com agudeza visual no olho melhor de 0,05 a 0,08.

Observa-se na criança que antes de outras funções se desenvolve a função examinadora do olho. Este translada-se em direcção em direcção horizontal e o movimento combina-se com o da mão e de todo corpo.

Estas crianças utilizam no processo educativo o sistema de Braille.

O prático-cego estudam nas escolas especiais de crianças cegas, ou em aulas especiais para estas crianças nas escolas para débeis de visão.

Durante as aulas tanto os cegos como os práticos-cegos, empregam os livros de educação geral, politécnico e laboral transcrito ao sistema Braille. Os práticos-cegos, empregam ajudas ópticas.

- Débeis de visão:

São aquelas crianças que apresentam uma agudeza visual de 0,05 a 0,4 com a correspondente correcção no olho melhor.

Nestas crianças, geralmente, observam-se afecções complexas das funções visuais, em alguns deles, além da diminuição da agudeza visual, reduz-se o campo visual, afectando-se a visão espacial. Como é óbvio, tudo isto dificulta a percepção visual do material docente, pelo que necessitam de uma carga visual regulamentada, assim como medidas para a conservação e o emprego racional da visão deficiente durante as aulas.

Na educação e ensino destas crianças empregam-se meios técnicos e de ensino especiais, os que se utilizam com o objectivo de corrigir e compensar a função afectada ou com falta de desenvolvimento. Sua visão é

insuficientemente estável e, em condições inadequadas, piora. Por essa razão estas crianças requerem um regime de adequada carga visual, desde que esteja combinada a actividade do trabalho e descanso.

3.3-Dificuldades na refacção

Uma das formas mais generalizadas da afecção visual é anomalia na refacção. Ela abarca os graus mais variados de: **miopia; hipermetropia;**

Astigmatismo-miópico; astigmatismo-hipermetrópico

Existem, além disso, outras formas de deficiência visual como: **catarata; atrofia do nervo óptico; Albinismo; Microftalmia.**

De todas as formas de deficiência visual enumeradas a mais propagada é a miopia.

Nas crianças com um alto grau de anomalia na refacção, afecta-se a percepção do tamanho dos objectos e suas reproduções, assim como a distância a que se encontram os objectos.

3.5-Necessidade de ensino e educação especial de crianças com deficiências visuais.

De acordo com o carácter da deficiência visual, alguns defeitos podem superar-se plenamente – estrabismo; outros só podem ser corrigidos – debilidade visual, e outros, ainda, só podem ser compensados – cegueira. Para que isto ocorra, é necessário que se criem condições especiais de educação e ensino.

A recuperação visual dos amblíopes é feita mediante a aplicação dos métodos pleópticos e ortópticos e ajudas visuais.

Outra parte do tratamento corresponde ao professor, quem deve desenvolver exercícios para criar reflexos visuais e exercitá-los até convertê-los em hábitos visuais.

Estas crianças, na escola do ensino geral, apresentam geralmente os seguintes problemas:

- São marginalizadas e ignoradas pelos seus colegas
- O professor algumas vezes, não os põe a ler porque são muito lentos
- A criança cria dificuldades na aula, devido a que tem que se levantar várias vezes para ver de perto o que está escrito no quadro
- Às vezes ignoram-se os problemas destas crianças por serem tímidas e caladas

Em certas ocasiões apresentam uma conduta rebelde e difícil de controlar por não poderem manter-se ao nível dos seus colegas.

Os problemas anteriormente enumerados motivam a falta de:

expressão oral e escrita;

uma letra ilegível;

falta de atenção;

leitura incorrecta;

saltos de linha ao ler

As aulas de recuperação devem basear-se na exercitação como rompe cabeças, bordado, picotado, rasgado, etc.

Depois de eliminar o defeito, as crianças são reintegradas às aulas do ensino geral para continuar os seus estudos.

Na educação das crianças cegas e débeis de visão, aplicam-se os princípios gerais da educação e tem-se em conta as particularidades da actividade psíquica, as possibilidades visuais e as peculiaridades do desenvolvimento compensatório.

Com o objectivo de conservar e melhorar a visão, amplia-se a iluminação artificial com lâmpadas luminescentes, tem-se em conta as condições especiais do trabalho docente-educativo e um sistema especial de meios de ensino que permite criar condições adequadas para o desenvolvimento da percepção visual e o aumento da capacidade de trabalho dos escolares deficientes visuais.

UNIDADE IV – CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS AUDITIVAS

Pequenas dificuldades auditivas denominadas problemas ligeiros podem impossibilitar as crianças de cumprir com o que está proposto para aprender. Estas crianças podem parecer desatentas, parecer preguiçosas, às vezes ouvir mais nalguns dias que outros, ter dificuldade em aprender conceitos abstractos, dificuldade em compreender instruções orais etc. O professor tem que estar atento a qualquer indicio de dificuldade que possa causar problemas na aprendizagem.

Quando a perda da audição é parcial ou total vai implicar na linguagem, porque ouvindo falar aprendemos a falar, é falso dizer que a criança surda não tem uma linguagem, tem uma linguagem específica, porque a linguagem está na natureza do homem.

A implicação de audição tem implicações no desenvolvimento dos conceitos. Treina-se e desenvolve os conceitos abstractos, a fala e a discriminação visual para facilitar as aprendizagens. A linguagem gestual e de sinais, é um recurso usado para a criança aprender.

Os transtornos auditivos podem ser classificados como **congénitos ou adquiridos**. Praticamente esta divisão é muito difícil de estabelecer, já que ela se baseia, geralmente, em dados obtidos durante a entrevista realizada aos pais, dados estes que em muitos casos não são exactos.

- O **factor hereditário ou congénito** como causa dos transtornos auditivos, sem dúvidas é importante, pois é conhecido que de pais com surdez congénita, nascem filhos com defeitos de audição mais frequentemente que de pais não surdos.

- Os transtornos auditivos conduzem uma maior ou menor deficiência da função verbal. **O grau e o carácter dos transtornos de linguagem** são diversos, desde os defeitos mais leves de pronunciação até a ausência total da fala. Por conseguinte, a classificação dos transtornos da audição deve considerar não só o grau de deficiência do analisador auditivo, mas também o estado em que se encontra a linguagem.

- O desenvolvimento da linguagem de crianças com problemas de audição depende de quatro factores:

- a) - O grau da deficiência
- b) - O tempo em que esta se produz
- c) - As condições em que se desenvolveu a criança depois que surgiu a deficiência
- d) - As capacidades individuais, entre elas o intelecto.

Em dependência do grau de deficiência, distinguem-se dois tipos de deficiências auditivas: Surdez e hipoacusia.

- **Surdez:** entende-se como a perda total da audição, ou tal grau de diminuição, que impede a comunicação verbal com ajuda do ouvido naquelas pessoas que dominam a linguagem oral no momento da perda auditiva, ou que impeça seu domínio sem um processo especial de ensino das crianças que ainda não a possuíam ao produzir-se a surdez..

Hipoacusia: A perda parcial da audição que dificulta o desenvolvimento da linguagem oral e seu pleno domínio.

- De acordo com estes tipos fundamentais de deficiências auditivas, distinguem-se duas categorias de crianças com transtorno da função auditiva: Surdos e hipoacúsicos.

- De acordo com o estado de desenvolvimento da sua linguagem, as crianças surdas subdividem-se em dois grupos: crianças surdas-mudas e crianças surdas-falantes.

Crianças surdas-mudas: estas crianças possuem uma surdez congénita ou a adquiriram numa idade em que não dominam a linguagem oral.

Crianças surdas-falantes: adquiriram o defeito numa etapa posterior (período pré- escolar ou escolar) e conservaram em alguma medida a linguagem adquirida, no período anterior a infecção. As crianças que pertencem a este grupo se denominam, também, crianças surdas-tardias.

Crianças hipoacúsicas: podem manifestar-se de diferentes formas, desde um pequeno transtorno da percepção da linguagem até uma aguda limitação da percepção da linguagem em que se utilize a voz normal.

Partindo disto, distinguem-se três graus de hipoacusia: ligeira ou discreta; moderada; grave ou severa;

Deficiente auditivo.....	hipoacúsico.....	ligeiro ou leve.....	0-30 db
		Moderado.....	30-60 db
		Severo	60-80 db
	Surdo.....	mais de	80 db

- As crianças que sofrem de hipoacusia ligeira ou leve podem ser enquadradas numa escola primária.

- Se apresenta uma hipoacusia mediana ou moderada, pode ir a uma escola primária, mas com tratamento (próteses), em dependência da dificuldade e da idade em que surgiu.

- Com uma hipoacusia severa, a criança deve ser indicada a uma escola de hipoacúsicos, deve usar uma próteses auditiva.

- Quando a deficiência é profunda, a criança deve ser indicada a uma escola para surdos.

4.5- Particularidades do trabalho pedagógico com crianças hipoacúsicas na escola do ensino geral politécnico e laboral.

O processo de ensino e educação das crianças deficientes auditivas deve-se realizar em escolas especiais.

A instituição responsabilizada com a classificação das crianças com deficiências auditivas e sua orientação as diferentes escolas especiais, deverá ser do **Centro de Diagnóstico e Orientação**.

Para o enquadramento destas crianças nas escolas, tem-se em consideração:

- O grau do defeito.

- A idade em que surgiu a surdez ou a hipoacusia
- O desenvolvimento ou possibilidades de desenvolvimento da linguagem que elas têm
- As possibilidades individuais e as condições do seu desenvolvimento antes de ingressar na escola.

O professor do ensino geral deve conhecer quais são as dificuldades que surgem no ensino das crianças hipoacúsicas:

- O professor deve por estas crianças sentadas na fila de frente, isto é, muito perto do professor
- É necessário repetir várias vezes, ou explicar o material ao grupo.
- O professor da escola do ensino geral poderá obter êxitos no trabalho com crianças hipoacúsicas que formem parte da sua turma, sempre que esteja realmente sensibilizado com o seu papel de educador e compreenda que estas crianças deficientes auditivas são tão alunos seus como os demais, e como elas, necessitam de conhecimentos, habilidades e destrezas para o seu desenvolvimento e incorporação activa na sociedade.

Crianças com transtornos ou limites intelectuais

Estas crianças tem as seguintes características:

- lentidão mental
- dificuldade para compreender a realidade

Estas crianças têm um atraso no desenvolvimento em relação a idade. As dificuldades expressam-se na compreensão da realidade, que geralmente é simples e concreta e o seu desenvolvimento e aprendizagem tornam-se mais lento. A aprendizagem e desenvolvimento dependerão das condições do meio ambiente e da qualidade das diversas experiências significativas que limitam a possibilidade do desenvolvimento emocional.

As limitações intelectuais geram, nas crianças dificuldades na comunicação (linguagem escrita e oral, problema de linguagem receptiva e expressiva e na fala). Para facilitar a aprendizagem recomenda-se usar estratégias como:

- imitação de atitudes e de comportamento porque, para algumas crianças as coisas que não conseguiram apreender se não forem encorajadas a imitarem, a observar e fazer.

**ANEXO IV- Programa de Psicologia Formação de Professores de
Ensino Primário: necessidades educativas**



REPÚBLICA DE ANGOLA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO



**PROGRAMA DE PSICOLOGIA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ENSINO PRIMÁRIO**

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

11 ª CLASSE

LUANDA 2000

APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

- INTRODUÇÃO

Este plano de estudos tem como objectivo formar professores do ensino primário de acordo com o estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

A selecção das disciplinas procura assegurar a formação de um profissional polivalente no exercício das suas funções no ensino primário de seis classes, em regime de monodocência.

- Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo

(Condições reais em que se vai actuar)

Angola, é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 km² e cuja população é estimada em 12.500.000 habitantes em 1999.

É um país plurilíngüístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela.

O ensino formal, é feito em língua portuguesa; no entanto existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo.

Angola foi, durante cerca de 5 séculos, colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação se iniciou em 1978 e que tem como princípios gerais os seguintes:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos
- Gratuidade do ensino a todos os níveis
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Este sistema é constituído por um ensino geral de base de 8 classes (das quais as 4 primeiras, obrigatórias), por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de 4 anos (com dois ramos, técnicos e normal) e um ensino superior.

Para alcançar este perfil foram considerados três vertentes de formação cuja resultante visa assegurar uma preparação teórico-prática do futuro professor do Ensino Primário, que como já se referiu, terá de leccionar da 1.ª à 6.ª classe.

Um desses vectores permitirá o alargamento e aprofundamento de conhecimento nas várias áreas disciplinares do Ensino Primário. O segundo vector possibilitará a aquisição de conhecimentos indispensáveis na área de Ciências da Educação, ou seja, uma formação específica para a docência. Finalmente, o terceiro vector apontará para uma progressiva integração e participação na vida escolar e na realidade do trabalho sala de aula, isto é uma formação profissional.

Estas três vertentes deverão estar interligadas desde o 1.º ano, intensificando-se na Prática Pedagógica e particularmente no 4.º ano, de modo a que o Estágio Pedagógico possa ser por um lado a concretização da relação entre os conhecimentos teóricos que se forem adquirindo e a realidade da escola, das aulas e dos alunos e da comunidade envolvente, e, por outro, uma fonte de questões que irão servir de motivação para uma aprendizagem permanente.

- CARACTERIZAÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Este plano está composto por 21 disciplinas, e ainda pela Prática e Estágio Pedagógicos que se podem agrupar nas três vertentes já referidas.

Uma assegura a formação geral que contempla essencialmente as áreas de conhecimento que fazem parte do currículo do Ensino Primário, mas também disciplinas que proporcionando ao professor uma cultura mais ampla, também servem de suporte àquelas áreas de conhecimento.

Outra a formação específica que integra as Ciências da Educação, essenciais para o exercício da profissão docente, e a última a formação profissional que visa proporcionar ao futuro professor espaços para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas restantes disciplinas e aproximar-se da realidade da criança, da escola, do processo de ensino/aprendizagem e da comunidade envolvente.

Os professores das disciplinas que integram o plano de Estudos do Ensino Primário serão também os que se encarregarão das respectivas metodologias para se garantir a unidade e coerência dessas disciplinas. As práticas pedagógicas e o estágio devem ser entregues aos especialistas de Metodologia Integrada do Ensino Primário que terão em conta o que os alunos aprenderam nas metodologias específicas.

Distingue-se a matéria que constitui objecto de ensino, e que consta da Formação Geral, das Metodologias específicas, que constam da Formação Profissional, uma vez que a experiência nas instituições de Formação de Professores leva a inferir que, se não se atribuem horas a cada componente, os professores se preocupam muito mais com a Ciência do que com a respectiva Metodologia do ensino. Contudo, recomenda-se que seja o mesmo professor a encarregar-se das duas vertentes referidas, a fim de possibilitar a sua integração no Plano Curricular.

A disciplina de Língua Portuguesa contempla no seu programa a "Literatura para a Infância" (por se considerar que esta faz parte integrante da Língua Portuguesa), uma unidade sobre o aperfeiçoamento da caligrafia e outra sobre actividades de expressão dramática.

É importante que o formando tenha noções de Literatura para a Infância (com particular incidência na literatura angolana), com o objectivo de criar na criança o gosto pelo livro, pela leitura, permitindo-lhe um alargamento cultural e científico de molde a melhor poder desenvolver, a sua criatividade, o conhecimento do mundo em que vive e dos problemas que ocorrem. É também através da literatura que a criança entra em contacto com as tradições e problemas sociais de outros povos, inculcando-se nela o respeito por essas mesmas culturas e tradições.

✕ O aperfeiçoamento da caligrafia é fundamental para um professor que vai ensinar os alunos a escrever de forma legível.

✕ As disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Educação Manual e Plástica integram-se numa só, que passa a designar-se por "Expressões", pois todas elas conduzem o professor ao saber, saber-fazer e saber-ser nessas áreas, havendo apenas uma classificação que é a média aritmética das diferentes componentes.

Para cada uma destas áreas haverá um professor da especialidade, embora todas concorram de uma forma geral para o mesmo fim, ou seja, o mesmo projecto. No último semestre

do 3º ano, estas áreas serão trabalhadas de uma forma concentrada e globalizante com a presença dos três professores dessas áreas, num projecto único, que é preparado ao longo dos dois semestres anteriores na metodologia das expressões.

✖ Esta vertente artística, é importante na formação de professores para que eles possam desenvolver nos seus alunos, mesmo naqueles considerados como "menos dotados", a sensibilidade estética, suscitar o gosto pela descoberta, favorecer o pleno emprego de todas as faculdades, tanto as do corpo como as da mente, em todas as suas componentes. Também, visa a aquisição de hábitos e atitudes fundamentais de pensamento (criatividade e espírito crítico, de análise e de síntese) capazes de promover o desabrochar e desenvolvimento dos futuros professores, preparando-os para uma reflexão pessoal.

Uma vez que a carga horária já não comporta uma área de Educação Tecnológica propõe-se que a vertente das Expressões relativa à Formação Manual e Plástica inclua também componentes que, metodológica e epistemologicamente sejam adequadas e encaradas numa perspectiva tecnológica.

A disciplina de Filosofia responde à necessidade de proporcionar, aos futuros professores, ainda que de um modo global e introdutório, as perspectivas mais actuais sobre problemas essenciais do homem, do mundo e do conhecimento. Esta bagagem, restrita pelo pouco tempo de que se dispõe para esta disciplina, é ainda necessária para que os futuros professores possam compreender os conceitos ligados à Filosofia da Educação que farão parte Teoria da Educação e de Desenvolvimento Curricular e da Formação Pessoal, Social e Deontológica.

Por ter sido considerado importante para a sua formação geral, existem duas línguas estrangeiras no Plano de Estudos, Inglês e Francês, tendo cada formando a continuação da língua que teve no 1º ciclo do Ensino Secundário.

✖ A disciplina de Informática aparece como uma forma de proporcionar ao futuro professor conhecimentos técnicos que lhe permitam usar o computador que é hoje um meio tecnológico essencial para grande parte das profissões e, nomeadamente, para o ensino.

Inclui-se a disciplina de Teoria da Educação e de Desenvolvimento Curricular em substituição de parte dos conteúdos da Pedagogia. A primeira tem 45h e a segunda 75h, dado que a primeira é uma cadeira teórica e a segunda teórico-prática. Na classificação desta disciplina o primeiro módulo tem coeficiente 1 e o segundo 1.5.

Uma vez que se trata do Ensino Primário, obrigatório e em regime de monodocência, existem condições para o professor, e é de toda a vantagem para os alunos, que o ensino seja tanto quanto possível globalizado. Daí a importância de um módulo de Metodologia Integrada do Ensino Primário incluído na Teoria da Educação, que aponte para uma apropriação integrada e globalizada da realidade (o que não impede, mas, pelo contrário exige o domínio das metodologias específicas) que promova a interdisciplinaridade ou, no mínimo, a articulação dos diferentes saberes.

✖ O professor de Metodologia do Estudo do Meio será o professor especialista em Metodologia Integrada do Ensino Primário.

A aparente extinção da disciplina de Pedagogia deve-se ao facto de se terem transferido os seus conteúdos para outras disciplinas, ligadas a perspectivas curriculares actualizadas, mais amplas que as desenvolvidas na Pedagogia que fazia parte dos antigos e anos de Estudo.

✖ Finalmente o módulo Desenvolvimento Curricular permite, por um lado, clarificar o conceito e os fundamentos do currículo escolar, relacionado-o com as opções sociais e as decisões assumidas aos níveis político e administrativo. Por outro lado, esse módulo caracteriza o processo de desenvolvimento do currículo, explicitando as operações de gestão do currículo na escola e na sala de aula, com referência às alternativas de decisão e de acção e respectivas incidências educativas.

✖ A Psicologia incluirá a Psicologia de Desenvolvimento e da Aprendizagem e tratará essencialmente a análise dos factores fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem. Esta disciplina integra a "Introdução à Educação Especial", não se achando necessário criar-se uma

disciplina à parte, visto ser pedido ao professor que apenas saiba identificar e encaminhar os alunos com necessidades educativas especiais. Assim, através desta unidade munimos o futuro professor de instrumentos que lhe permitem proporcionar a esses alunos um atendimento e cuidados específicos e adequados ou encaminhá-los para instituições especializadas.

✖ A análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar têm 3h por semestre cada uma. Na primeira disciplina estudam-se factores de natureza sociológica relevantes no processo ensino/aprendizagem que permitirão o levantamento de questões que forem observadas nas Práticas Pedagógicas, podendo considerar-se como reforço para a compreensão de problemas concretos que possam ter surgido na turma. Por sua vez a disciplina de Administração e Gestão Escolar possibilita a compreensão dos factores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola. Isto é, forma-se o professor para identificar problemas de natureza psicológica, social e pedagógica, analisá-los e interpretá-los no sentido de ajudar os alunos a minimizá-los.

A disciplina de Formação Pessoal, Social e Deontológica no currículo de Formação de Professores do Ensino Primário perspectiva-se em dois sentidos complementares: por um lado, visa fomentar no futuro professor uma consciência reflexiva sobre si como pessoa, contribuindo para a construção progressiva de uma identidade profissional. Por outro lado, procura fornecer ao futuro professor conteúdos e métodos adequados à futura leccionação da disciplina de Educação Moral e Cívica no Ensino Primário.

Pretende-se ainda que seja perspectivada uma sensibilização à Educação de Adultos no desenvolvimento dos programas de Formação Específica e Profissional.

A Prática Pedagógica será a concretização da parte teórica, pretendendo-se com esta etapa da formação aplicar os conhecimentos obtidos anteriormente, nomeadamente a formulação de objectivos e elaboração de planos de aula, que contemplem uma visão sistémica dos conteúdos a tratar, dos objectivos gerais e específicos que se pretendem atingir, dos pré-requisitos, da selecção de métodos, meios e instrumentos de avaliação e ainda do tempo previsto.

Assim sendo, o aluno-mestre, na sua actuação durante o estágio, deverá ser capaz de aplicar todos os conhecimentos assimilados na formação geral, específica e profissional.

As práticas pedagógicas desenvolvem-se em três fases diferentes, a saber:

1. Observação numa escola de Ensino Primário, incluindo aulas, recreio e modo de funcionamento da escola, visando possibilitar os primeiros contactos com a realidade educativa.

2. A segunda fase é já de colaboração com o professor da turma. Nesta fase, os alunos entram em contacto com os horários, os programas e manuais, como preparação, sob orientação dos professores das referidas áreas, para colaborar com o professor dos alunos na realização de aulas.

3. A última fase é de plena responsabilização. Os formandos trabalham com uma turma de ensino primário. Recebem visitas sistemáticas de controlo do professor da escola anexa, do responsável pela Prática Pedagógica é o professor especialista em Metodologia Integrada do Ensino Primário e excepcionalmente dos professores das metodologias específicas, sempre que se achar necessário.

Os seminários pedagógicos que estarão ligados à Prática Pedagógica servirão para preparar as aulas práticas e reflectir sobre elas.

Na avaliação das duas últimas fases da Prática Pedagógica deve ser ouvido o professor de turma.

Concluídas as três fases das práticas pedagógicas realiza-se o Estágio Pedagógico sob a orientação do professor que é especialista em Metodologia Integrada do Ensino Primário com a colaboração dos professores das áreas disciplinares e das Ciências da Educação, sempre que a análise dos problemas identificados exijam a participação de especialistas das áreas/disciplinas

ANEXO V- Programa de Educação Especial- Caála



I- INTRODUÇÃO

Sendo Angola um País marcado por condições históricas-sociais, dramáticas, onde se estima que mais de 30% da sua população infantil tem Necessidades Educativas Especiais, na fase actual, de reformulação do ensino, pretende-se que o mesmo seja capaz de observar todas as crianças incluindo as que pelas suas características se afastam dos padrões da normalidade nos aspectos biológicos, intelectuais, desenvolvimento motor, comunicativo-linguísticos, emocionais, de adaptação e de inserção social.

O professor deverá conhecer as particularidades psicológicas, das crianças de forma a poder detectar e a encaminhar aquelas com n.e.e.

Com este programa o futuro professor ficará a saber que é fundamental as escolas acolham e trabalhe com todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. No conceito da crianças com n.e.e devemos incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de população remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Esta diversidade de condições coloca uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. Pretendemos então que no 11º ano os alunos, futuros professores, se preparem para uma correcta identificação das n. e. e. que os seus alunos possam apresentar e depois, dependendo dos casos trabalhá-los ou então encaminhá-los a quem de direito.

II- OBJECTIVOS GERAIS

1. Conhecer e compreender os conceitos de Educação Especial;
2. Conhecer e aplicar os diferentes modelos de atendimentos dos alunos com N.E.E. ;
3. Conhecer as características fundamentais das principais N: E: E;
4. Saber como intervir nas principais N.E.E;
5. Desenvolver o interesse pela investigação científica no estudo dos alunos com N.E.E.

III - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

TEMA 1- ESBOÇO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Escrever uma breve abordagem histórica da educação especial a nível nacional e internacional;
2. Expressar os conceitos fundamentais: Educação Especial, N.E.E, Integração e Inclusão.

TEMA 2 – MODELOS DE ATENDIMENTOS A CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

- 1.2 Elaborar programas individualizados para atendimento das crianças com n.e.e.
- 1.3 Conhecer os modelos de atendimento nas n.e.e,
- 1.4 Identificar os intervenientes na Educação Especial,

TEMA 3 – PROBLEMÁTICAS DE RISCO

1. Definir os conceitos de n.e.e. nas problemática de risco
2. Conhecer e compreender as principais características das problemáticas de risco mais frequentes.

TEMA 4 – SENSIBILIDADE AO ESTUDO DAS DEFICIÊNCIAS REAIS

1. Definir o conceito de sensibilização no estudo das deficiências reais.
3. Conhecer e compreender as principais características da sensibilização no estudo das deficiências reais.

V- SUGESTÕES METODOLÓGICAS

TEMA 1- ESBOÇO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O professor deverá fazer uma breve abordagem histórica da educação especial a nível nacional e internacional referindo-se aos marcos principais em termos de legislação internacional e política nacional de Educação Especial.

Também será oportuno dar a conhecer ao futuro professor os conceitos que têm vindo a marcar a educação especial por exemplo como n.e.e, meio menos restritivo possível, “mainstreaming”, integração e inclusão.

Assim sendo para este tema sugerimos o seguinte tempo

Tema 1 – 3 horas

TEMA 2- MODELOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O futuro professor trabalhará nos aspectos relativos ao atendimento de crianças com N.E.E, assim como a identificação dos intervenientes na Educação Especial (professores de apoio, psicólogos, médicos, pais outros técnicos especializados); comunicação e colaboração entre diversos intervenientes, identificação intervenção dos alunos com n.e.e. e os diferentes intervenientes da educação especial.

É a partir deste ponto que será necessário o desenvolver a sua prática, deste ponto de vista de uma escola inclusiva.

Sugerimos para este tema o tempo seguinte:

Tema 2 - 10 horas

TEMA 3- PROBLEMÁTICAS DE RISCO

A designação acima refere às n.e.e., constantes do tema, porque surgem com mais frequência apresentem um menor nível de comportamento funcional. A abordagem neste programa deverá ser feita individualmente. O professor deverá dar uma maior importância à caracterização e intervenção das n.e.e apresentar as suas características essenciais, etiologia e a evolução das mesmas, sendo desejável a detecção e intervenção o mais precocemente possível.

Para este tema sugerimos o seguinte tempo

Tema 3 – 10 horas.

I- INTRODUÇÃO

Sendo Angola um País marcado por condições históricas-sociais, dramáticas, onde se estima que mais de 30% da sua população infantil tem Necessidades Educativas Especiais, na fase actual, de reformulação do ensino, pretende-se que o mesmo seja capaz de observar todas as crianças incluindo as que pelas suas características se afastam dos padrões da normalidade nos aspectos biológicos, intelectuais, desenvolvimento motor, comunicativo-linguísticos, emocionais, de adaptação e de inserção social.

X O professor deverá conhecer as particularidades psicológicas, das crianças de forma a poder detectar e a encaminhar aquelas com n.e.e.

X Com este programa o futuro professor ficará a saber que é fundamental as escolas acolham e trabalhe com todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. No conceito da crianças com n.e.e devemos incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de população remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Esta diversidade de condições coloca uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. Pretendemos então que no 11º ano os alunos, futuros professores, se preparem para uma correcta identificação das n. e. e. que os seus alunos possam apresentar e depois, dependendo dos casos trabalhá-los ou então encaminhá-los a quem de direito.

ANEXO VI - Guião orientador da entrevista dirigida ao Diretor da Escola de Formação de Professores da Caála

A entrevista insere-se no trabalho que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem a finalidade de recolher informações sobre a Educação Especial no Sistema Educativo na província do Huambo- Angola.

1- Gostaria que me falasse um pouco sobre as atuais políticas de formação de professores em Angola (sistema de formação/ modelo de formação duração dos cursos, relação teoria e pratica (estagiário), etc.

- Modelo de formação
- E com relação a estrutura
- É... quanto a duração da formação

2- Em sua opinião a formação corresponde as necessidades do sistema necessidades reais no sistema? O que precisaria de mudar na formação de professores em Angola?

3- E em relação a esta escola, quem são destinatários? Que áreas científicas abrangem?

4- Como caracteriza o modelo de formação em prática nesta escola?

5- Quais são as maiores dificuldades com que se defronta a escola? E os maiores desafios?

6- Pensando na formação de professores de educação especial, a escola oferece algum curso de especialização?

7- Qual é a sua opinião em relação á formação de professores de educação especial em Angola? É adequada às necessidades do sistema?

8- Em sua opinião, em que aspeto poderão ser melhorado para a formação de professores de educação especial?

Reposta facultativa-Ambiente escolar?

ANEXO VII – Transcrição da Entrevista obtida do diretor da Escola de Formação de Professores da Caála

1- Gostaria que me falasse um pouco sobre as atuais políticas de formação de professores em Angola (sistema de formação/ modelo de formação duração dos cursos, relação teoria e pratica (estagiário), etc.

É... dizer que para além de outros tantos documentos portanto... é... previstas na Lei de Bases 13/01 de 31 de dezembro é... do Sistema de educação, no Decreto 03/08 de 2004 Estatuto da Carreira dos docentes do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação e ainda é... no Decreto presidencial é... nº 109/ 11 de 26 de maio é... portanto... é... aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, todos eles regendo portanto... é... o processo educativo, é... ainda assim as atuais políticas de formação de professores em Angola estão igualmente respaldada no plano nacional de formação de quadros, o qual é... portanto para além de outros objetivos visa imprimir é... digamos uma viragem no processo de formação e qualificação dos recursos humanos que possam corresponder as necessidades do país. Ora... é... não há dúvidas que a formação de quadros docentes é... a todos os níveis e com maior realce do ensino primário é... tanto é determinante no processo, portanto... é ..., enquanto proporcionador do que é básico do elementar para a prossecução exitosa da formação das jovens gerações.

Modelo de formação

É... quanto aos modelos é... a formação de professores em Angola realiza-se nas seguintes modalidades:

a) Formação inicial de professores realizada no modo presencial e... e... portanto... também temos regulamentos que orientam para isso.

b) Formação contínua ministrada a distância portanto temos regulamento que orienta o nosso estatuto

Em relação a estrutura

- a) Formação de professores para o ensino primário, realizada nos magistérios primários... portanto... é... para tal, é... o nosso caso...*
- b) Temos a formação de professores para o I ciclo do ensino secundário, realizadas escolas de formação de professores ... é...*
- c) Realiza-se a Formação de professores para o II Ciclo do ensino secundário que tem lugar nos institutos superiores de ciências da educação.*

É... quanto a duração da formação

Para o nosso caso que é Magistério o curso tem a duração de quatro anos, comportando é... a 10^a, 11^a, 12^a classe, sob a orientação de um ...é... Professor que domine suficientemente bem ... portanto ... os princípios metodológicos integradas... é... do ensino primário, com a supervisão do professor da escola de aplicação... porta...to, responsável pela turma e das respetivas áreas disciplinares. Estamos a falar de professores da metodologia. Qual aplica-se na prática aprendida nas 10 até a 12 classes. O estágio...o estagiário ali... portanto... deve apresentar trimestralmente um relatório das catividades letivas deve elabora um relatório final onde deve colocar aquilo que constatou no terreno e apresenta o seu tema o qual deve defender cuja sua aprovação ou reprovação disto tudo mais a avaliação dos professores de escola de escola de estágio, assiduidade, pontualidade, a planificação reunião cos o s professores e ainda será submetido a um exame... é... de aptidão profissional, cujos resultados ditarão o fim do seu curso... é... tudo isto são elementos para se determinar a aprovação ou reprovação do aluno.

Cuja avaliação vai de determinar a sua aprovação ou aprovação.

Alem disso a escola onde ele estagia também vai avaliando a participação planificação, encontro de professores de alunos tudo isso há-de ser avaliado para a determinação da aprovação ou reprovação do estagiário.

e... para além daquilo que eu disse sobre a avaliação ainda o aluno é submetido sobre uma avaliação. A avaliação é multifatorial e o resultado é o exame de aptidão profissional e... bom!.. de facto como nós vivemos uma situação de guerra somos atores do processo. E... desta forma os esforços empreendidos no setor são de louvar. A nível programático há desajuste entre os conteúdos

Leciona-se francês e inglês na escola de formação de professores a nossa escola lecionam metodologia das línguas enquanto quanto no terreno as crianças ainda não se

lhes dá estas metodologias, é... talvez isto venha a ser importante no futuro. Esta metodologia apenas favorece ao professor formando já que estas não têm a sua aplicabilidade no terreno.

No meu entender de facto...é... já que as crianças ainda não tem esta noção destas línguas. As que a tem adquiriram fora desta escola, havendo necessidade devia se insistir um pouco mais na língua de aprendizagem, e esta não tem muita carga horaria Apostar nas línguas franceses e inglês..... então sejam integradas as essas cadeiras a partir de 4ª classe para sua aplicabilidade.

É... as condições infraestruturas ainda não vão ao encontro da demanda, digo que os esforços são reconhecíveis mais ainda são insuficientes visto que o aumento da demografia cresce assustadoramente e... ou seja é... É tão ideal sendo Angola único é imperioso que haja a uniformidade de programas curriculares. É... os conteúdos dados devem estar gizados com os programas.

2 Em sua opinião a formação corresponde as necessidades do sistema necessidades reais no sistema? O que precisaria de mudar na formação de professores em Angola?

é... bom de facto como nós vivemos uma situação de guerra somos atores do processo. E... desta forma os esforços empreendidos no setor são de louvar. A nível pragmático há desajuste entre os conteúdos

Leciona-se francês e inglês no portanto a nossa escola lecionam metodologia das línguas, quanto no terreno as crianças ainda não se lhes dá estas metodologias, é... talvez isto venha a ser importante no futuro para os professores formandos. Esta metodologia apenas favorece ao professor formando já que estas não têm a sua aplicabilidade no terreno.

No meu entender de facto já que as crianças ainda não tem esta noção destas línguas. As que a tem adquiriram fora desta escola, havendo necessidade devia se insistir um pouco mais na língua de aprendizagem, e esta não tem muita carga horaria Apostar nas línguas franceses e inglês..... então sejam integradas as essas cadeiras a partir de 4ª classe para sua aplicabilidade.

e... bom de facto como nós vivemos uma situação de guerra somos atores do processo. E.. desta forma os esforços empreendidos no setor são de louvar .. Mas a nível pragmático penso que há desajuste entre os conteúdos de formação de futuros professores e o mundo que lá fora lhes espera.

a nossa escola leciona metodologia das línguas quanto no terreno as crianças ainda não se lhes dá, estas metodologias, é... talvez isto venha a ser importante no futuro. Esta metodologia apenas favorece ao professor formando já que estas não têm a sua aplicabilidade no terreno. Também deve trabalhar pela uniformização dos programas curriculares ao nível das escolas de formação de professores, ou seja é tao ideal sendo angola um único país, assumir um currículo único para os futuros professores. É imperioso que haja um repensar sobre este currículo.

3- E em relação a esta escola, quem são destinatários? Que áreas científicas abrangem?

Os destinatários da formação desta escola, são as crianças do ensino primário, essencialmente, pois trata-se de um Magistério primário. A formação dada nesta escola é de caracter multi- abrangente ou seja daqui são formados professores generalistas, aqueles que devem possuir conhecimentos em quase todas áreas curriculares para corresponderem em quase todas as necessidades do ensino primário.

É... de facto há um espaço mas este é pouco. Devo dizer que é tanto quanto insignificante. A escola não forma para os professores s para o ensino especial primário. O que fazemos é proporcionar alguns conhecimentos gerais que tratam de ensino especial já que o nosso futuro professor vai se deparar com as necessidades educativas especial e saber como líder com as crianças deficientes. Aliás ao nível da nossa tanta gente necessitando de apoio de nesse ed. Dali que a necessidade do executivo por essa componente deve corresponder as necedades especiais.

É... dissemos que a nossa escola não forma por área como: Mate-física, geografia-história ou bioquímica. A nossa forma para o geral, específica e profissional o professor tem de passar por estas fases.

4- Como caracteriza o modelo de formação em prática nesta escola?

O é adequado ele corresponde aos princípios. Porque cumpre a risca os princípios neles integrados. É... bom é.. Eu acho que o modelo aplicado na nossa escola é adequada e é bom. Porquanto é... existe um regulamento próprio dado pelo MIED a escola cumpre a risca o programa 11ª se estende a 12ª classe depois da observação da aula tem aulas primeiras nas escolas de aplicação e o aluno assume uma turma na 13ª. O auto de planificação do por docente. Ele tem que cumpri tudo aquilo que orientam na

escola para corresponder ao desempenho portanto temos condições para formar o futuro professor. Portanto ... é ...o modelo é bom... considero-o bom.

5- Quais são as maiores dificuldades com que se defronta a escola? E os maiores desafios?

É.., qualquer instituição defronta-se com algumas dificuldades e assim também a nossa é... temos dificuldades de encontrar professores formados nas língua portuguesa inglês e sobretudo francês. Portanto as pessoas da nossa comunidade sabem que a nossa escola é formadora e os pais vêm bater a nossa instituição e a mesma tem poucas salas. Também estamos na falta de professores de expressões nomeadamente educação física, artísticas ou melhor expressões isto é, música e educação visual e plástica; a escola também não tem laboratórios de física de biologia de química; as práticas laboratoriais não existem e também não temos especialistas para esta tarefa. Em termos de desafios, está-se a envidar esforços de superação permanente aos profissionais formadores desta casa de modo que daqui saiam quadros doentes munidos de qualidade como: Competência; dedicação; confiança na transmissão de conteúdos aos alunos; capacidades de adaptação as adversidades. Em suma. Saber fazer, saber ser e saber estar. Portanto é isso que queremos com a nossa escola. Não pode faltar a capacidade científica, humildade e Simplicidade, em suma saber fazer e saber estar, portanto estas são as nossas dificuldades na formação de professores. Ainda vemos outra dificuldade. É com relação Importância das disciplinas de psicologia de aprendizagem e das necessidades educativas. É.. portanto... Então a cadeira de psicologia de aprendizagem e das necessidades educativas visam minimizar esta problemática de educação especial. E reconhecemos que os futuros professores vão deparar-se com estas dificuldades, ainda mesmo durante o estágio já têm- se deparado com problemas de género, mas isto não basta. O que gostaríamos é mesmo haver o curso que habilite os futuros professores ou seja, uma disciplina específica e com professores especializados nesta área, para trabalhar na escola de professores para que os afetados ganhem sentido da valorização da vida social senão estaremos a colocar de parte estas crianças na sociedade. De facto em meu entender, já que as crianças o ensino é abrangente e havendo necessidade, devia se insistir um pouco mais ou mesmo apostar na língua portuguesa que para nós é o meio de comunicação e de aprendizagem na escola para maior compreensão de toda as disciplinas da parte das crianças. E a parti da 4ª classe inserir as metodologias de inglesa e francês.

6- Pensando na formação de professores de educação especial, a escola oferece algum curso de especialização?

Deve ser encorajado o esforço que se tem feito nesta vertente. Mas este esforço ainda é insignificante Angola é grande e é populosa. Então o que se faz com todos os cidadãos porque sabemos que a educação é direito de todos, então Angola deve entrar na cooperação com os outros países pedindo especialistas que possam integrar no corpo docente de escolas de formação para professores e depois de alguns anos tenhamos professores ou quadros formados e especializados para atender as necessidades reais que o País atravessa.

É... Não! Já o dissemos que a nossa escola não oferece... A escola não oferece nenhum curso de especialização pelas seguintes razões: É... de facto há um espaço mas este devo dizer que é tanto quanto insignificante, portanto nós não temos o curso de ensino especial a escola não forma para isso é,, o que fazemos é propiciarmos alguns conhecimentos gerais . Digamos tratar de algo relacionado a educação especial já que no terreno o professor vai se deparar com as necessidades educativas especiais o professor proporciona alguns conhecimentos de como lidar com essa gente aqueles que a partida não têm lugar e... ou seja não encontram espaço digamos que ao nível da nossa província apenas temos a escola especial dali a necessidade do executivo velar por essa componente digamos responder a essa necessidade de responder as necessidades educativo das crianças do nosso país.

A nossa escola não forma por área, ela não forma por cursos. Os nossos alunos na 10ª classe, aliás a nossa formação está dividida por formação geral, específica e profissional portanto o professor tem que corresponder a estas fases todas.

Por um lado, a escola está desprovida de condições afins, nomeadamente docentes especializados e por outro, o curso não está previsto no plano de estudo deste Magistério, havendo apenas as disciplinas de necessidades educativas especiais e psicologia de aprendizagens como cadeiras específicas da formação de professores primários. É.. portanto a escola está desprovida da educação especial portanto a cadeira das necessidades educativas especiais e não curso como já o dissemos.

Portanto é,, pela seguinte razão imaginemos o que uma escola ao nível de 11 municípios as cadeiras visam minimizar esta área é.. Porque reconhecemos que o novos docentes vão deparar-se com dificuldades é,, já mesmo nas escola onde fazer estagio já se tem deparado com as necessidades. Educativas. Portanto elas aplicam o que aprendem nas disciplinas de psicologia de desenvolvimento e de aprendizagem...

é... portanto... mas isto não basta o que nós gostaríamos é mesmo um curso ou seja se não é possível o curso mas uma cadeira com professores especializados. Portanto surdos e mudos precisam de professores especializados nas escolas de formação e por sua vez esses formem com qualidade para que os afetados se sintam integrados se não fizermos isso estaremos a marginalizar essas pessoas.

É... creio que a iniciativa é de louvar e deve ser encorajada entretanto é um sinal insignificante portanto angola é grande. A educação especial deve ser abrangente em todo o país. Angola deve procurar a cooperação com vários países é.. Aqueles países já avançados portanto estabelecer uma cooperação pra que venham estabelecer uma cooperação significativa

Formação de prof. Edu. Especial:

O ensino sendo assim portanto que se cria-se centros apropriados para a educação disponibilizando recursos humanos e materiais que habilitem as novas realidades dos deficientes. Para a valorização de jovens e crianças com necessidades educativas.

7- Qual é a sua opinião em relação á formação de professores de educação especial em Angola? É adequada às necessidades do sistema?

Bem ... em relação a educação especial, dado o passado recente angolano, se afigura essencialmente olhando para as sequelas de guerra, deixando muita gente deficiente que fica quer mental e física destacando-se: surdos, mudos, membros amputados-deficientes motoras; deficientes visuais e síndrome de down- mongolismo. Impõe-se a criação de condições para que estes afetados ganhem o sentido pela vida. Para dizer que a formação nesta área é bastante deficitária concluindo-se que vários profissionais fazem das tripas o coração, dando o melhor de si, por experiência prática e muitas vezes por intuição, sem terem passado por escola preparada para o efeito. Dali a necessidade da criação de mais escolas de formação de professores de educação especial. Localmente cá no Huambo o governo criou recentemente uma escola de educação especial, iniciativa louvável, porém dever-se-ia direcionar as atenções para mais qualidade de ensino nestas escolas.

8- Em sua opinião, em que aspeto poderão ser melhorado para a formação de professores de educação especial?

Como nos outros países, por exemplo Portugal, é prática habitual, devia se criar CERCIs, que são centros apropriados de educação especial com carácter prático,

propiciando acompanhamento melhor, disponibilização de recursos humanos preparados para o efeito, recursos materiais que habilitem o paciente á novas realizações para melhor autonomização da sua vida. Portanto sejam habilitados á novas realizações para a valorização social das pessoas das crianças adolescente jovens e adultos.

Reposta facultativa-Ambiente escolar

Gostaria deixar aqui a ideia de que a escola portanto é... para um país democrático portanto.... a escola tem de ser necessariamente democrática, precisamos de valorizar todos os atores para que tenhamos uma educação mais sólida e séria. Uma das recomendações saídas do conselho consultivo do MED, realizado de 19 a 21 de março deste ano na cidade do Saurimo província da Lunda Sul ca em angola, refere-se á necessidade de se criar condições para formação inicial dos professores em educação especial, então isso acontecer nas instituições de formação média normal e superior é bom. E... considero isto como uma ideia dinâmico e de interação porque promove uma administração e gestão escolar participativa, mais aberta e inclusiva. É preciso partilhar sobre os problemas da instituição com os pais, professores, educadores e a comunidade inteira, pois, os pais sabem melhor o que os seus filhos necessitam, portanto ouvi-los é importante sobretudo na educação especial. Creio que tomada de decisão coletiva significa a democratização de ensino, isto é muito importante nos estabelecimentos de ensino.

**ANEXO VIII - Guião orientador do inquérito aplicado
professores/formadores da Escola de Formação de Professores da
Caála**

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências de Educação

Domínio: Gestão educacional e Intervenção Prioritária

Orientadora: Prof. Doutora Preciosa Fernandes

Mestranda: **Isabel Tchingondundu**

INQUÉRITO

O inquérito insere-se no trabalho que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O mesmo tem a finalidade de recolher informações sobre a Educação Especial no Sistema Educativo angolano.

Responsável pelo inquérito – *Isabel Tchingondundu*

Destinatários - Professores que trabalham na Escola Pública de Formação para Professores - na província do Huambo- Caála – República de Angola.

Questionário

1. Em sua perspetiva, o **modelo de Educação Especial** em vigor no Sistema Educativo Angolano é:

- ☐ Muito adequado
- ☐ Bastante adequado
- ☐ Adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Nada adequado

Por favor justifique a sua resposta:

.....

.....

.....

2. Como caracterizaria o modelo de educação especial em vigor no sistema educativo:

- ☐ Segregação
- ☐ Integração
- ☐ Inclusão
- ☐ Outros

Por favor justifique a sua resposta:

.....
.....
.....
3. As Valências de Apoio à Educação Especial existentes no sistema educativo são:

- ☐ Insuficientes
- ☐ Pouco suficientes
- ☐ Suficientes
- ☐ Bastante suficientes
- ☐ Totalmente suficientes

Por favor justifique a sua resposta:

.....
.....
.....

4. Apoio às crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais

a) As crianças e jovens que beneficiam dos serviços de educação especial na província do Huambo são identificadas através de:

- ☐ Pais
- ☐ Educadores/ professores
- ☐ Outros técnicos que intervêm com crianças que beneficiam de apoio de necessidades educativas
- ☐ Igreja
- ☐ Outros: Quem _____

Por favor justifique a sua resposta:

.....
.....
.....

b) As crianças/jovens que beneficiam dos serviços de educação especial

- ☐ Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular
- ☐ Têm o apoio do professor de educação especial e do ensino regular
- ☐ Apenas têm o apoio do professor da educação especial
- ☐ Têm o apoio de uma equipa multidisciplinar
- ☐ Outras ...quais?

Por favor justifique a sua resposta:

.....

.....

.....

5. Formação de professores de Educação Especial é adequada às necessidades do sistema:

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente

Por favor justifique a sua resposta:

.....

.....

.....

6 A educação especial faz parte do currículo de formação inicial de professores

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente

Por favor justifique a sua resposta:

.....

.....

.....

7. Existem cursos de formação especializada que abrangem as necessidades da população

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente

Por favor justifique a sua resposta:

.....

.....

.....

8. Em sua opinião em que aspectos poderia ser melhorada a formação dos professores de educação e especial em Angola?

9. Quais são as maiores dificuldades com que se confrontam no dia-a-dia?

10. Considera que a sociedade angolana conhece, e reconhece, o papel desempenhado pela educação especial em Angola?

- ☐ Conhece bastantes
- ☐ Conhece pouco
- ☐ Conhece
- ☐ Não conhece
- ☐ Desconhece totalmente

11. O que considera que poderia e deveria ser melhorado no sistema de educação especial em Angola?

12. Queira acrescentar alguma ideia que considere pertinente.

Obrigada pela sua colaboração.

INQUÉRITO

2º Momento

Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido pela mestranda *Isabel Tchingondundu* em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal no domínio de Gestão Educacional Currículo e Intervenção Prioritária, com o tema: **Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação**

Queremos lembrar que as suas respostas são **confidenciais** e apenas serão usadas no âmbito da investigação.

No passo seguinte vai encontrar questões as quais vai colocar um **X** dentro do quadradinho que achar conveniente para si. Noutras é-lhe pedido escrever a resposta por extenso. Por favor colabore connosco respondendo a todas.

Quadro- descrição dos participantes: **Professores que trabalham na Escola de Formação de Professores no Huambo- Caála- República de Angola.**

- 1) **Idade** _____ anos
- 2) **Sexo** Feminino ☐ Masculino ☐
- 3) **Grau académico** _____
- 4) **Há quanto tempo leciona nesta Escola?** _____
- 5) **Leciona disciplinas relacionadas com a Educação Especial:** sim ☐ Não ☐
Quais _____
- 6) **Quanto tempo de serviço tem?** _____

A sua colaboração foi um importante contributo para o nosso trabalho.

Muito obrigado

Isabel Tchingondundu

ANEXO IX - Conteúdo obtido a partir do guião de inquérito aplicado a Professores/ Formadores da Escola de Formação de Professores da Caála

Nº: 2				
PERGUNTA	Como carateriza o modelo de educação especial em vigor no sistema educativo			
RESPOSTA				
Segregação: Porque os alunos com necessidades educativas especiais formam-se fora da classe regular	Integração: Integrar os necessitados com problemas de adaptação social e cultural no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.	Inclusão: Todas as escolas públicas e privadas têm alunos com necessidades educativas especiais, inclusão no mesmo sistema de alunos normais, sem discriminação	Integração. Que se promovam professores especializados no sistema de educação especial nos municípios e comunas.	Integração: Porque os alunos com necessidades educativas especiais estão numa escola especial
Segregação: Não há integração porque não há especialistas para integrar os alunos no sistema. Faltam meios humanos e materiais, não basta estar numa sala onde todos estão.	Integração: Estão nas mesmas salas.	Integração: Tendo em conta o número de escolas a fins, o Estado tem empreendido políticas que objetivam a integração no seio de uma sociedade as minorias.	Integração: Os pais e as igrejas ajudam bastante	Integração: Porque não se faz a repulsa de nenhum individuo com necessidades educativas especiais.
Inclusão	Inclusão: por incluírem no sistema educativo	Segregação: na província existe uma escola só para as crianças com NEEE	Inclusão: Julgo ser inclusivo porque em municípios onde não existe escolas especiais os alunos com deficiência são incluídos em turmas de outros que não apresentam necessidades	Inclusão: É de inclusão porque todos os alunos neste sistema de ensino são aceites independentemente das suas deficiências

			especiais educativas.	
Segregação: Porque talvez haja em pequenas escolas.	Integração: O sistema educativo Angolano precisa ser integrado como modelo de educação especial, visto crescer neste país o número de crianças deficientes.	Segregação	Segregação	Segregação. Porque o estudante ou com uma deficiência acentuada é colocada ou transferido para uma escola de formação especial.
Outros: Que se promovam formação de especialistas de género nos municípios.	Segregação: Alunos especiais e escolas especiais. É o que acontece cá em Angola.	Inclusão	Segregação: Por ser um grupo formado e existindo com fenómeno psicológico.	Inclusão: Porque é para evitar isolamentos
Outros: deve-se promover a formação de defetólogos pelo menos 10 por município para estes depois disseminarem a técnica.	Inclusão: Porque já possibilita todos irem para escola.	Inclusão: Visa incluir todos.	Outros: não está usado como se desejaria	

Nº: 3				
PERGUNTA		As valências de apoio á educação Especial existentes no sistema educativos são		
RESPOSTA				
Insuficientes: Porque os poucos que existem favorecem apenas algumas zonas, urbanas, sem tendência de alarga-los á áreas rurais.	Pouco suficientes: São poucas e insuficientes porque o Ministério acima referido, não dá o devido apoio, com realce as respetivas escolas.	Insuficientes: Penso que a falta de formação básica aos professores de ensino primário e do 1º ciclo tem tornado esta atividade quase nula.	Insuficientes: Por não ter nos municípios e comunas.	Pouco suficientes: Porque existe poucas escolas e muitos estão fora do sistema.

Insuficientes: Não há criatividade ou iniciativas de criar mais condições em termos de recursos humanos e materiais para se fazer face as necessidades de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.	Insuficientes. Pouco abrangente	totalmente Suficientes. Ainda falta fazer mais! Capacitar os recursos humanos e melhorar as infra-estruturas	Insuficientes: Porque as empresas dão apoio a estas crianças e jovens com estes problemas.	Insuficientes: Não há apoio suficiente.
Pouco suficiente	Bastante suficiente: Por ajuda os deficientes a se superarem.	Insuficiente: É preciso mais investimento.	Pouco suficientes: Já nos íntes anteriores faço menção a falta de escolas. Não há ou melhor não são extensivas a todos os lugares de Angola, embora haja muitas crianças a precisarem.	Insuficientes: porque o país precisa investir muito nesta área. Os meios de ensino são insuficientes para um ensino que se almeja como tal.
Pouco suficientes: Porque não existe na localidade onde resido	Pouco suficiente: Ainda é notório, as valências de apoio visto que ela encontra-se numa fase experimental.	Insuficientes.	Insuficientes: Porque vamos muitas insuficientes	Insuficientes: é preciso mais investimentos
Insuficientes: nas províncias pouco se faz sentir, nos municípios, incluindo as comunas, aldeias, bairros, sanzalas não se faz sentir.	Insuficientes.	Insuficientes: Porque não abrangem a toda criança angolana e em particular na Província do Huambo com mais evidência no município da Caála.	Pouco suficientes: Por falta de escolas com condições para ensino especial, falta de docentes capacitados, pouco interesse por parte de alguns dirigentes.	Insuficientes: É preciso que haja mais atenção nesta área e garantir condições necessárias para que tudo corra da melhor forma.
Insuficientes: Porque nos municípios comunas e aldeias não se fazem sentir.	Insuficientes: Porque até aqui se existem professores formados, são muito poucos.	Bastante suficientes: Porque são satisfatórios.	Insuficientes: São insuficientes porque não se está a superar todas as necessidades em vista.	

Nº: 4				
PERGUNTA <i>Apoio às crianças/ jovens com necessidade Educativas especiais.</i> <i>a) As crianças e jovens que beneficiam dos serviços de educação especial na província do Huambo são identificadas através de:</i> <i>b) As crianças que beneficiam dos serviços de educação especial.</i>				
RESPOSTA				
a) Pais:	a) Pais: Geralmente os pais têm maior facilidade de detetar as dificuldades de assimilação de seu educando.	a) Educadores/ professores por falta de uma equipa técnica de triagem, os professores por vezes são os que têm diagnosticado alguns casos mais acentuados e de difícil identificação	pais: conseguem descobrir precocemente a deficiência	a) Pais: XXXXXXXX
b) Apenas têm o apoio do professor da educação especial. Porque para além do professor da educação especial, os outros agentes educativos não possuem habilidades na área o que dificulta a transversalização no atendimento	b) Apenas do professor de educação especial, porque o professor é que lida sempre com a criança com necessidades de aprendizagem.	b) Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular: Não temos verificado acompanhamento nenhum de técnicos especializados, nem dos professores com formação na área	b) Apenas têm o apoio do professor do ensino regular	b) Apenas têm apoio do professor da educação e do ensino especial: Porque não existe professores capacitados para atender no ensino regular.
a) Pais: No início do ano letivo elas são matriculadas, só assim a escola se apercebe da existência da situação.	a) Pais: São os que convivem com elas diariamente.	a) Pais: todos os casos por mim dominados, os alunos com N.E.E já não chegam a frequentar uma escola normal porque os pais são os primeiros a detetar o comportamento anormal de seus filhos.	a) igreja: porque na nossa província há poucas escolas para o ensino especial são as igrejas que apoiam	a) Pais: Por serem os primeiros elementos a terem um contacto direto com o individuo.
b) Têm o apoio do professor de	b) Apenas têm o apoio dos	b) Apenas têm o apoio do	b) Apenas têm o apoio do	b)) Apenas têm o apoio do

educação especial e do ensino regular: Depois são levadas á escola da educação especial	professores do ensino regular: Não há especialistas ou seja, se há, não são os que educam crianças ou adultos.	professor da educação especial: porque nunca deparei-me com casos similares!	professor da educação especial: porque são eles que convivem com estes jovens e crianças.	professor da educação regular
a) Educadores/ professores.	a) Pais: Por serem os pais a custearem.	a) Pais: sim são os pais que vivem ou têm contacto direto com essas crianças.	a) Outros técnicos que intervêm com crianças que beneficiam de apoio de necessidades educativas: São técnicos porque a maioria dos angolanos não percebe ou nunca ouviram da educação especial, portanto muitos que não sabem se o seu educando necessita desta educação especial.	a) Pais: São os pais que lidam com as crianças e convivem com elas, portanto os pais ou progenitores são os principais na deteção das deficiências numa primeira fase.
b) Têm o apoio de uma equipa multidisciplinar	b) Apenas têm o apoio do professor da educação especial:	b) Têm o apoio de uma equipa multidisciplinar	b) Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular: São poucos jovens ou crianças que têm apoio ligado ao 2º item, pois como já o disse as escolas especiais não são extensivas a todos os municípios do Huambo.	b) Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular: São estes professores formados para o efeito. Os professores do ensino geral pouco se preocupam com anomalia dos alunos.
a) Igrejas: Porque só nas igrejas vejo existir apoios as pessoas com deficiências.	a) Pais Estes são as primeiras pessoas que vivenciam a sua real do seu quotidiano.	a) Pais: Sim são os pais que vivem ou têm filhos com problemas de deficiência como: cegueira, mudos surdos, ou problemas mentais.	a) Pais: Porque como vemos as crianças estão dentro das famílias.	a) Pais, são eles que estão próximos das crianças a detetar as insuficiências auditivas, motoras, visuais das crianças
b Outros. Apoiam pessoas de boa fé.	b) Têm o apoio do professor de educação especial e do ensino regular:	b) Têm o apoio do professor de educação especial e do ensino regular:	b) Têm o apoio de uma equipa multidisciplinar.	b) Têm o apoio de uma equipa multidisciplinar: acreditamos que as

	Tem de haver o apoio total dos professores para facilitar o ensino aprendizagem consoante suas idades cronológicas.	Sim porque estes estão preparados para darem o seu máximo na educação especial razão pelo qual têm todo o direito de acompanhar as crianças e jovens.		deficiências são diversas e é preciso uma intervenção multidisciplinar.
Outros técnicos que intervêm com crianças que beneficiam de apoio de necessidades educativas: com apoio de certas organizações não-governamentais, educadores técnicos de saúde detentando a doença certas crianças têm sido enviadas na Alemanha	a) Pais. Algumas crianças e jovens, são identificadas pelos pais porque são os que mais têm tempo junto deles e notam as anomalias e em contra partida a professores	a) Outros técnicos que intervêm com crianças que beneficiam de apoio de necessidades educativas: por exemplo a UNICEF e outras	a) Educadores/ professores. Por serem os protagonistas no Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem, e com alguma experiencia na área, identificam e depois encaminham.	a) Pais: Se os pais acompanharem bem o desenvolvimento dos seus educandos isto sim. Por outro lado é mesmo através dos educadores/professores que intervém nessa questão.
b) Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular: Referindo-se ao local onde habito, só existe docentes formados ao ensino geral	b) Têm o apoio de uma equipa multidisciplinar.	b) Apenas têm o apoio do professor de educação especial: porque mereciam viver no internato para um melhor acompanhamento.	b)Têm o apoio do professor de educação especial e do ensino regular: porque muitas das vezes são os professores do ensino regular que os detetam e os encaminham ao ensino especial para depois os acompanharem.	b) Apenas o apoio do professor da educação especial: com mais relevância professores de educação especial já que são dirigidos á instituições próprias.
a) Outros técnicos que intervêm com crianças que beneficiam de apoio de necessidades educativas: É o caso do MINARS que tem apoiado as crianças com osteomielite para Alemanha, porém sob o ponto de vista	Educadores/ professores: Porque têm estado em colaboração com os vários pais para que insiram os seus filhos nas mesmas escolas ou nos mesmos sistemas.	a) Pais: Entretanto as escolas pouco têm feito para identificar necessidades educativas especiais. Mas o ideal era fosse as escolas a identificar.	a) pais	

pedagógica, há muito que fazer				
b) Outras: Na minha localidade é difícil comentar porque só há professores do ensino geral.	b) Têm apoio do professor de educação especial e do ensino regular: porque são estes de competência para isso	b) Têm apoio do professor de educação especial e do ensino regular: varia de acordo as necessidades do educando e a onde ser encontradas	b) Apenas têm o apoio dos professores do ensino regular	

Nº: 5				
PERGUNTA	A Formação de professores de educação especial é adequada às necessidades do sistema			
RESPOSTA				
Concordo: Porque dos poucos que existem têm correspondido á demanda de educação da educação especial	Concordo totalmente: Por ser a instituição de direito no recrutamento de professores especializados para o efeito	Discordo totalmente: Se realmente no país existe esta formação, devia estender-se a todos os professores do ensino primário e 1º ciclo, já que o objetivo é a inclusão destes adolescentes no sistema normal de ensino.	Concordo: por fazer parte na formação dos alunos especiais.	Concordo.
Discordo parcialmente:A nossa escola sendo de formação para futuros professores devia ter um curso específico para que todos os professores se apropriem desses conhecimentos.	Concordo totalmente: Somente eles conseguirão responder às reais necessidades educativas de tais crianças e adultos, uma vez que terão técnicas e métodos bem aprendidos para o efeito.	Discordo parcialmente: A única escola que conheço e que está bem preparada é a Óscar Ribas em Luanda! Onde ensina-se quase tudo inclusive ler e escrever a Braille.	Concordo totalmente: Para termos mais quadros nesta área.	Concordo parcialmente: Porque apercebi-me pela radio já algum tempo que há um grupo de professores que foi capacitado no brasil que nem tiveram o mesmo privilégio.
Concordo parcialmente	Concordo parcialmente: não conheço nenhuma escola que forma professores para o ensino	Concordo parcialmente: não há nenhuma escola de formação para esta área	Concordo: embora não tenha tido nenhum contacto com educadores desta escola	Concordo totalmente: Sim tendo em conta as condições do país, posso

	especial. Todos os que lecionam são adaptados.		especial. O que interessa é que existem.	considerara-los grandes Heróis nesta obra, no contacto pedagógico em que trabalham.
Discordo totalmente: Não oiço falar da formação especial	Concordo parcialmente: É dali são identificados casos que posteriormente são encaminhados para o lugar especial onde possa ser tratado consoante suas patologias.	Concordo totalmente: Porque quanto mais o professor for formado nesta especialidade teremos bons resultados na superação dos deficientes.	Discordo totalmente: porque muitas das vezes são indicados por necessidades	Discordo totalmente: É preciso que os professores da escola de formação de professores tenham mais conhecimentos profundos das metodologias da educação especial
Concordo: Porque havendo especialistas no município não haverá analfabetos.	Concordo totalmente.	Concordo parcialmente: Se fosse o contrário que se assinalou, a realidade ditaria algo diferente do que se vive.	Concordo parcialmente: porque não é abrangente em todas as áreas ou em todas as escolas.	Discordo totalmente: Discordo porque no Huambo não há nenhuma escola que forma professores para essa área especialmente que na minha visão e de muitos deveria ser uma das preocupações mais urgentes do governo
Discordo totalmente. Deve-se aumentar o nº de especialistas docentes neste fórum.	Discordo parcialmente. Porque não temos escolas de formação de professores de educação especial.	Concordo.	Concordo parcialmente: falta um pouco mais de tempo em tempos terem superação no ramo em questão.	